



Facultad de Educación

MÁSTER EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

**Educación para la Ciudadanía Global y su implementación en la asignatura de
Geografía e Historia: teoría y propuesta práctica**

**Education for Global Citizenship and its implementation in the Geography and
History subject: theory and practical proposal**

Alumno: Alejandro Terán González

Especialidad: Geografía e Historia

Directora: Adelina Calvo Salvador

Curso académico: 2019-2020

Fecha: 1 de septiembre de 2020

Resumen: En este trabajo se analiza el enfoque educativo conocido como “Educación para la Ciudadanía Global” y su aplicación en el ámbito de las Ciencias Sociales, dentro de la enseñanza secundaria. Se justifica la importancia de este enfoque en la sociedad de nuestro tiempo y sugiere cambios que la escuela debe asumir si quiere tener una intención verdaderamente formativa en los valores democráticos. Entre esos cambios destacan la formación del profesorado en relación a esta propuesta educativa o la implantación de metodologías activas en el aula. En el último apartado de este trabajo se recoge una propuesta educativa que trata de ejemplificar cómo se puede aplicar la teoría de la Educación para la Ciudadanía Global en un aula de 4º de ESO.

Palabras clave: Educación para la Ciudadanía Global, Educación Secundaria, Ciencias Sociales, democracia

Abstract: This paper analyses the educational approach known as “Education for Global Citizenship” and its use concerning secondary schools and social sciences. The paper provides evidences for the relevance of this approach in contemporary societies and suggests changes within the school in order for this institution to have a true training purpose in democratic values. These changes include a specific teacher training that supports this approach or the implementation of active methodologies for the classroom. The last section of this paper focuses on an educational proposal that tries to serve as an example for how theory regarding Education for Global Citizenship translates into practice, in the context of a secondary school classroom (4º ESO).

Keywords: Education for Global Citizenship, secondary school, social sciences, democracy

Índice

1	¿Qué es la Educación para la Ciudadanía Global?	1
1.1	Educación para la Ciudadanía en la sociedad actual	3
1.2	La implantación en la escuela, problemas y posibles soluciones	7
2	Las Ciencias Sociales y el modelo de Educación para la Ciudadanía Global	10
3	Formación del profesorado, la piedra angular para este cambio	17
4	Metodologías activas aplicables a la Educación para la Ciudadanía Global	19
5	Algunos proyectos educativos relacionados con la Educación para la Ciudadanía Global y el currículo integrado	26
6	La Educación para la Ciudadanía Global en la práctica: una propuesta didáctica propia. “Ciencia y Tecnología: pasado, presente y futuro desde la Historia”	30
6.1	Consideraciones previas	30
6.2	Intención formativa de la unidad y contextualización dentro del currículo de 4º ESO	30
6.2.1	La formación ciudadana dentro de la ESO	30
6.2.2	Geografía e Historia como campos de conocimiento que ayudan a la formación ciudadana	31
6.2.3	Contextualización de la unidad dentro del currículo de 4º ESO	32
6.3	Objetivos de la unidad didáctica	35
6.4	Metodología	35
6.5	Recursos	37
6.6	Secuenciación	38
6.7	Criterios de evaluación	49
6.8	Criterios de calificación	49
6.9	Cuadro-resumen de la unidad	49
6.10	Evaluación de la unidad didáctica	51
6.11	Anexos a la unidad didáctica	51
6.11.1	Herramientas de evaluación	51
7	Conclusiones	55
8	Bibliografía	57

1 ¿Qué es la Educación para la Ciudadanía Global?

Para aproximarnos de manera ordenada a este concepto, debemos de tener en cuenta, en primer lugar, la evolución del concepto de ciudadano a lo largo de la historia reciente. Uno de los autores más citados en este aspecto es Thomas Humphrey Marshall y su obra “Citizenship and Social Class”, aunque en este trabajo hemos tomado a otros autores que, sin embargo, han tenido en cuenta a este sociólogo. Así, Nicolás de Alba recogió los cambios en la noción de ciudadano. Frente al súbdito, el ciudadano goza de una serie de derechos y obligaciones, al tiempo que se garantiza, por parte del Estado, la igualdad jurídica entre los ciudadanos, pero no así su igualdad económica (una herencia del liberalismo) (De Alba Fernández, 2007). Es decir, que no se blindan por ley aspectos como la redistribución de la riqueza, por ejemplo.

Por otra parte, Iker García recogió en profundidad los aspectos fundamentales de la noción de ciudadano y los distintos conceptos de ciudadanía según la ideología política. Así, un ciudadano se distingue del súbdito por su capacidad para reconocer su pertenencia a un grupo más amplio o comunidad (tanto porque participa de manera activa en sus decisiones, como porque se identifica con ella en un hecho prepolítico, que es lo que propugna la idea de nación), en el reconocimiento, como hemos dicho antes, de unos derechos y en la participación en la vida pública. Es el hecho de la participación en la vida pública lo que desencadena que haya distintas formas de concebir la ciudadanía hoy en día, pues, mientras que los neoliberales piensan que un ciudadano sólo tiene derechos individuales vinculados a la propiedad privada y al desarrollo personal (los problemas políticos y sociales los resuelven los políticos, designados como representantes en las elecciones), hay otro sector, que es denominado como demócrata radical, que aboga por la participación activa de los ciudadanos en la vida pública, a través, entre otras formas, de los movimientos sociales o movimientos civiles. También hay lo que se conoce como tercera vía, de corte reformista, que no tiene mucho peso en la esfera política actual (García Urbina, 2015).

Resulta lógico, si atendemos a los rasgos de la Educación para la Ciudadanía Global que hemos citado anteriormente, que los defensores de este tipo de

educación apuesten por la segunda de las formas de concebir la idea de ciudadano que acabamos de exponer. El hecho de que el ciudadano de hoy en día sea, según la expresión utilizada por Nicolás de Alba, un “ciudadano consumidor” (De Alba Fernández, 2007) dentro de una democracia en la que se venden y se compran votos es contradictorio con la idea de una ciudadanía ejercida de manera activa.

La Educación para la Ciudadanía Global no tiene, en estos momentos, una definición concreta que pudiera estar asentada por algún autor relevante y compartida por el resto de investigadores y educadores. Por el contrario, cada autor ha recogido, según su parecer, una definición singular. Diversos autores, como Joan Pagès (Pagès, 2019) o García Ruiz (García Ruiz, 2007) han realizado la labor de recopilar algunas citas de otros autores sobre esta cuestión. No obstante, hay algunos rasgos compartidos entre todos los autores, a saber: 1) comprende a todos los individuos del planeta y pretende que todos los individuos se reconozcan en su diversidad (es decir, no educa ciudadanos de un país, sino de todo el mundo, aunque reconoce y valora las desigualdades imperantes), 2) lucha por la justicia social, 3) tiene un afán emancipador (busca que, a través de la reflexión, el ciudadano que se está formando en la escuela trate de criticar aquello que sucede a su alrededor y actúe para mejorar su entorno), 4) aun siendo global, tiene siempre presente a las escalas nacional y local.

Si queremos tomar la definición más internacional sobre esta cuestión podemos acudir al documento de la UNESCO “Educación para la Ciudadanía Mundial. Temas y objetivos de aprendizaje”, que resume en una frase lo que hemos afirmado más arriba:

La ciudadanía mundial se refiere a un sentido de pertenencia a una comunidad más amplia y a una humanidad común. Hace hincapié en la interdependencia política, económica, social y cultural y en las interconexiones entre los niveles local, nacional y mundial (UNESCO, 2015).

El origen de este tipo de enseñanza se encuentra en una deriva de la conocida como Educación para el Desarrollo, enseñanza bastante popular entre determinados grupos de docentes durante los años 80 y 90 del pasado siglo (la cronología completa del cambio de una perspectiva a otra se puede consultar en Argabay, Celorio y Celorio, 2009; Calvo, 2017). Dicho cambio ha consistido en la

ampliación de los horizontes sobre los que trabajaba la Educación para el Desarrollo: ahora ya no sólo se reflexiona sobre las desigualdades y se critican, sino que se trata de actuar sobre las mismas a nivel local, incorporando además el diálogo como herramienta clave para llevar a cabo dicho cambio. Ahondaremos más sobre la cuestión de la conveniencia del diálogo en el aula más adelante.

El origen del término “Educación para la Ciudadanía Global” deriva de la nueva perspectiva, ahora global y participativa, de la Educación para el Desarrollo. Esta nueva perspectiva también es llamada educación de quinta generación (las anteriores “generaciones” son las distintas perspectivas que el modelo ha ido tomando según ha evolucionado su fundamentación teórica).

Ahora que hemos clasificado, de manera general, el campo de conocimiento que vamos a abordar en esta primera parte de este trabajo, analizaremos diversos puntos relevantes necesarios para fundamentar una propuesta pedagógica innovadora en este campo.

1.1 Educación para la Ciudadanía en la sociedad actual

Los planteamientos de la Educación para la Ciudadanía son ciertamente beligerantes con respecto a la sociedad y el orden establecido, lo cual también implica a la escuela. La pertinencia del enfoque global tiene mucho que ver con la sociedad actual. El ser humano se enfrenta a los desafíos globales actuales y a los dilemas universales que atañen a toda la especie, aunque de distinta manera según la nación o cultura en la que se encuentre. Además, la interdependencia entre seres humanos (comunidades) de distintos puntos de la geografía del globo terráqueo es cada vez más evidente. Las relaciones de todo tipo entre miembros de naciones y culturas diferentes y alejadas son cada vez más frecuentes (Pagès, 2019). El documento de la UNESCO del año 2016 alude al debate entre solidaridad y competitividad entre países o regiones del mundo y sobre si se debe educar en un aspecto por encima de otro. La conclusión que establece el texto es que tanto la competencia como la solidaridad son deseables en este modelo educativo (UNESCO, 2016). Nosotros discrepamos profundamente en este aspecto. Bien es cierto que la sociedad actual tiene un marcado componente competitivo (en el mercado laboral, dentro del sistema

educativo e incluso en el propio sistema político). No obstante, la escuela se debe oponer a este tipo de construcciones sociales que hacen que proliferen el individualismo frente a una cultura cooperativa. La competencia no debe ser bien recibida en las aulas si se pretende construir un modelo alternativo vinculado a una nueva noción de ciudadano, pues el ciudadano actual, además de competitivo, no destaca por su alto grado de cooperación con otros. Es más, la sociedad y el propio mercado laboral están comenzando a demandar un enfoque más colaborativo en las relaciones interpersonales en ámbitos como el político (con los conocidos como movimientos civiles) o el económico (las empresas, especialmente las vinculadas con el sector tecnológico, tienen muy en cuenta la capacidad de sus trabajadores para cooperar entre sí a la hora de resolver un conflicto).

Con todo, la reacción a la globalización ha tendido a desarrollarse en dos sentidos de manera simultánea: el rechazo (vuelta a los discursos nacionalistas) o la aceptación. Por una parte, ese rechazo se materializa en el retorno a los discursos nacionalistas en las democracias. Por otra parte, la aceptación de la globalización está más vinculada a la relación personal con el resto del mundo que con proyectos globales concretos, por ejemplo, con el desarrollo de las redes sociales y el imparable avance de Internet, que hace que nos lleguen noticias de sucesos muy diversos que ocurren en todo el planeta y que afectan a las sociedades, especialmente aquellos de naturaleza política.

Lo que propone la Educación para la Ciudadanía Global es que cada individuo sea parte del cambio (social, político, económico, etcétera), siendo también consciente de que dicho cambio es gradual y en ningún caso inmediato. La democracia, si se atiende al enfoque participativo (que casi parece una tautología, pero merece la pena insistir en ella, debido a la abstención en las convocatorias electorales y en la actividad diaria en los municipios), pasa a ser deliberativa (toma de decisiones en común) y su cambio constante forma parte de su propia supervivencia. La democracia debe estar abierta al cambio, y debe estudiarse desde esa perspectiva. Nos oponemos así a los enfoques tradicionales, los cuales transmiten el funcionamiento de la democracia de una manera aséptica y siempre “desde fuera”, del maestro al alumno, sin que se someta a ninguna crítica. Nicolás de Alba resume el debate en torno a esta

cuestión con la pregunta “¿Tendría sentido una ciudadanía que se conociera pero no se ejerciera?” (De Alba Fernández, 2007, p. 349).

La participación es fundamental y es, sin embargo, una de las cuestiones más desatendidas por los sistemas democráticos actuales, como afirmaron con buen criterio diversos autores:

Cuando se visualiza el actual proceso de Globalización neoliberal ligado al fin de la época de bloques la mayor parte del planeta carece de una ciudadanía plena y menos aún con un modelo homogéneo. Son pocos los Estados democráticos que reconocen la plenitud de derechos de su ciudadanía y casi inexistentes las experiencias en las que el ejercicio de la ciudadanía sea una realidad más allá de la emisión de un voto cada cierto tiempo. (Argabay, Celorio y Celorio, 2009, p. 55)

En un estudio citado por Santiesteban y Pagès (aunque de hace dos décadas), sobre los jóvenes y su participación en la democracia arroja conclusiones clave para entender por qué la educación para la ciudadanía es tan importante en nuestro tiempo. Así, Santiesteban y Pagès citan un estudio del año 2001 y extraen tres conclusiones:

(1) los estudiantes con más conocimientos cívico-políticos están más abiertos a la participación; (2) las escuelas que practican un modelo democrático son más eficaces en la promoción del conocimiento y el compromiso cívico-político del alumnado; y (3) el profesorado reconoce la importancia de la educación en la preparación de la juventud para la ciudadanía democrática (Santiesteban y Pagès, 2007, p. 355)

No obstante, otros autores han aportado otra visión acerca de los jóvenes, los cuales estarían poco interesados en el funcionamiento de la democracia y las instituciones, algo más acorde con la realidad de la sociedad posmoderna. Dicha visión se traduce en lo que algunos autores han denominado las cuatro “I”: Indiferencia, invisibilidad, inmovilidad e impotencia (Argabay, Celorio y Celorio, 2009). Se trata, en definitiva, de una desafección por el sistema que es en buena parte una consecuencia del giro en el pensamiento actual que se dio desde el fin de la Segunda Guerra Mundial (fruto del uso de la ciencia, y por extensión de la razón, con fines militares y políticos que no respetaban a la Humanidad, entendida en sentido amplio, como fueron los campos de concentración y

exterminio y la bomba atómica) y que continúa hoy bajo el paraguas de la posmodernidad, donde todo vale. Sin embargo, como docentes, debemos de tratar de distanciarnos del nihilismo y el escepticismo imperantes y situarnos en un término medio, reformista, según Cristóbal Ruiz Román (Ruiz Román, 2010), que atienda al mismo tiempo al conocimiento científico y las diferentes interpretaciones que en toda Ciencia se dan. En el aula esto se puede traducir en que el docente pasa a tener un papel de mediador entre el alumno y el conocimiento, en lo que Tardiff denominó el espacio abierto:

Lo importante para el aprender es el tipo de relación educativa que establecemos. Esta relación es educativa en tanto que el maestro deja siempre un espacio abierto para el libre movimiento del aprendiz. Propiamente, el maestro no influye en el aprendiz, sino en ese espacio abierto (Tardiff, 2004, p. 179)

Ruiz Román también nos aporta algunas claves acerca de cómo reconstruir la escuela, atascada en el modernismo. Hay que evitar caer en el relativismo y no confundirlo con la diversidad al incorporar la mirada global, y por supuesto hay que desechar el narcisismo. Por otra parte, no se trata de ofrecer, como hasta en estos momentos, un conocimiento asegurado, fijo e incuestionable, pues todo cambia (esta es una idea muy asentada en la actualidad, y que tiene su reflejo en el estilo de vida contemporáneo): hay que ofrecer las claves para interpretar el mundo actual, criticar la información presentada y dialogar con “los otros”. Para este y otros autores, el diálogo entre el Yo y el Otro es una cuestión de primer orden que debe estar presente en las aulas (por ejemplo, mediante el trabajo cooperativo), enfrentándose así al individualismo que nos rodea.

Retomando brevemente el estudio que citaban Santiesteban y Pagès, dicho estudio incluía, como dato, que el medio escogido por los jóvenes para informarse es la televisión, aunque quizá cabría revisar este dato hoy en día, pues las redes sociales (en especial Facebook y Twitter) inciden de una manera clara en la información que reciben los ciudadanos sobre los políticos y las instituciones de gobierno (además de producir desviaciones malintencionadas como las llamadas *fake news*). La preponderancia de estos medios no es casual: responde a la estructura de la propia democracia dominante, la de corte pasivo. La televisión es, siguiendo una analogía de McLuhan (McLuhan, 1973), un medio

“frío”, que requiere la plena atención del espectador y de todos sus sentidos, al tiempo que, debido a la propia manera de ver la televisión, hace de dicho espectador un sujeto pasivo. El espectador recibe la información (en avalancha, pues se combinan, además de imágenes, audio) y no se espera de él, en general, que aporte nada a lo que allí se está mostrando. Puede que la televisión acerque a los espectadores realidades que nunca antes había visto, pero de una manera poco participativa. Si esto lo extrapolamos a un debate televisivo, vemos que la “democracia de mercado” a la que aludíamos antes cobra pleno sentido, manifestándose en los medios de comunicación. Por el contrario, las redes sociales son un tanto ambiguas, en nuestra opinión. Por un lado, ofrecen más interacción que la televisión, pues dan la posibilidad de intercambiar opiniones con otros usuarios. Sin embargo, a menudo dicho intercambio no busca ni el consenso respecto a una decisión, ni una crítica constructiva acerca de un tema: simplemente se limita a exponer una opinión y enfrentarla a otra. Eso, a nuestro juicio, no constituye la base de una democracia deliberativa, sino más bien una democracia en la que impera la mayoría por el mero hecho de tener más seguidores (o votantes, según el caso).

1.2 La implantación en la escuela, problemas y posibles soluciones

Comenzaremos este punto de nuestro discurso recogiendo a continuación una cita de Joan Pagès acerca del propósito de la escuela y, por extensión, de la Educación para la Ciudadanía:

El propósito fundamental de la escuela obligatoria y, en consecuencia, de las enseñanzas y de los aprendizajes que en ella se generan, o se deberían generar, es formar a la ciudadanía para su presente y para su futuro. Por tanto, creo que la formación de la ciudadanía global debería ser un problema de todas y de cada una de las áreas del currículo y, por supuesto, de la política educativa y curricular. Creo, además, que las enseñanzas y los aprendizajes para el desarrollo de la ciudadanía democrática han de ser objeto de la práctica y de la convivencia cotidiana aún antes que objeto de la predica en las aulas y de su posterior evaluación. La coherencia entre la vivencia y el discurso es clave si queremos formar a nuestro alumnado en los principios de la ciudadanía democrática y le queremos capacitar para participar activamente en la construcción de su mundo con las demás personas. (Pagès, 2019, p. 6)

El autor se muestra muy tajante en estas afirmaciones, vinculando la labor de la escuela con la de la formación de ciudadanos como objetivo prioritario.

No obstante, Argabay, Celorio y Celorio señalaban con acierto que la escuela no puede cambiar, por sí misma, la sociedad (Argabay, Celorio y Celorio, 2009). Esto es algo que tenemos que tener en cuenta como educadores: aunque en nuestro enfoque se contempla la acción como algo deseable, debemos de concienciar a nuestro alumnado de que dichas acciones tienen un impacto moderado. En otras palabras, sólo la acción de muchas comunidades puede transformar la sociedad, lo cual no resta importancia a la propuesta, más bien al contrario, hace deseable su difusión en todos los planos (local, nacional, mundial).

Estos autores también apuntaron a lo que denominaron como “La cuestión de la coherencia”, es decir, a las resistencias que encuentra este tipo de educación en la sociedad (falta de arraigo de una verdadera participación democrática, por ejemplo) y a los valores imperantes a los que se opone (consumismo, desigualdades, machismo, entre otros). El texto enumera diez de estas contradicciones entre la propuesta educativa y la realidad social y política actual.

La escuela no se ha adaptado a esta nueva realidad. Lo hemos comprobado en nuestro periodo de prácticas. Los “nuevos” enfoques (aunque en realidad gozan ya de casi tres décadas de aplicación efectiva en las aulas) que, más allá incluso de la metodología concreta que pueda estar de moda, deberían ser los cimientos de un nuevo tipo de educación, alejada de la mera instrucción de siglos pasados, no se están aplicando de manera sistemática y regular en la realidad cotidiana en las aulas. No negamos que hay esfuerzos por dar “el salto”, un salto justificado, por su relevancia para la sociedad, y posible, debido a que en ningún momento entra en conflicto ni con la legislación vigente ni tampoco requiere excesivo tiempo de preparación. Sin embargo, existen reticencias, causadas por una mezcla entre una falta de tiempo del profesorado (real, aunque insistimos en que esto no puede ser una excusa para transitar hacia nuevos enfoques en Educación, teniendo en cuenta que existen propuestas ya elaboradas de calidad considerable, además de que en el seno de la profesión se ha de percibir la mejora y renovación de la didáctica como una práctica constante, en nuestra opinión) y otras resistencias de corte social e ideológico. Esto ha sido reflejado

por Rozada (Rozada, 1997) y también por Fernández Enguita, del cual incluimos la siguiente cita:

Probablemente, una de las razones por la que no se hace es que cuanto antes introduzcamos a los alumnos en el análisis de su presente social, antes los empujaremos a cuestiones que son inciertas, opinables, polémicas y, por así decirlo, políticas o ideológicas, y es bien sabido que la escuela siente pavor ante este género de situaciones [...] (Fernández Enguita, 1991, p. 15)

La UNESCO se pronunció de manera clara acerca del desafío que supone implantar este modelo educativo dentro de los actuales sistemas de enseñanza nacionales, pues los agentes sociales implicados en la educación pueden ver este tipo de enseñanza como una amenaza a la noción, todavía imperante, del estado-nación como base fundamental de la cohesión de una determinada comunidad política, aunque no aporta solución alguna al problema (UNESCO, 2016). Quizá la manera de que la Educación para la Ciudadanía Global llegue de manera efectiva a las aulas, no sólo de España, sino del resto del mundo, pasa por concienciar, en primer lugar, a los profesores, pues sin ellos el cambio es imposible (aunque venga impuesto desde arriba, por la administración), y más tarde a las familias, a fin de que sean ellas también las que impulsen y den apoyo, de diversas formas, la puesta en práctica de estos planteamientos.

En cuanto a la desafección por el sistema político dominante que hemos citado más arriba, ésta se puede combatir mediante lo que se ha denominado como “des-centramiento” (UNESCO, 2016, p. 21), que es un proceso por el cual los alumnos relacionan la realidad en la que viven de manera más directa (local y nacional) con los problemas a nivel mundial. Este proceso se llevaría a cabo por la Educación para la Ciudadanía Global.

A continuación, comentaremos por qué son las Ciencias Sociales las encargadas de manera dedicada a la formación social y ciudadana.

2 Las Ciencias Sociales y el modelo de Educación para la Ciudadanía Global

Antes de valorar el papel de las Ciencias Sociales en la formación ciudadana, cabe señalar algunas cuestiones acerca de lo que no es una educación con fines formativos.

La Educación para la Ciudadanía no es sólo conocimiento teórico de los principios y valores democráticos, sino que implica un compromiso de mejora y cambio en el futuro. Esta idea, expresada por García Ruiz (García Ruiz, 2007) es importante: no podemos suponer que, sólo conociendo, por ejemplo, la Ley D'Hont, los futuros ciudadanos van a votar de manera masiva y se van a implicar en los procesos democráticos a distintas escalas (los ejemplos del porcentaje de abstención en los comicios recientes a distintos niveles así lo corroboran).

La citada autora explicita que la formación en competencias, por si misma, no responde a un modelo de educación para la ciudadanía. Educa para la sociedad de la información, pero no pretende criticarla ni mejorarla. Simplemente dota de destrezas acordes a las demandas actuales y futuras. Hay un componente social, “emocional”, afirma la autora citando a Hargraves, detrás de la idea de Educación para la Ciudadanía Global. García Ruiz también alude, como Pagès (Pagès, 2003), a la participación de los jóvenes en las comunidades a las que pertenecen como un medio para educar desde el cambio.

Entrando ya en la aplicación de estas ideas a los contextos educativos, conviene tener presentes las ideas lanzadas por la UNESCO en el anteriormente citado documento del año 2015. En él, se recogen tres ámbitos o “dimensiones conceptuales” de la educación para la ciudadanía mundial: cognitivo, socioemocional y conductual (UNESCO, 2015). El documento redefine así, de manera más analítica, algunos aspectos que ya han comentado otros autores sobre la necesidad de que la Educación para la Ciudadanía debe ser más que una simple lección sobre el funcionamiento de la democracia y sus instituciones.

Un apunte interesante es que, según afirma este documento, la Educación para la Ciudadanía contiene, de manera intrínseca, a la educación en la igualdad entre hombres y mujeres, pues se basa en la Declaración Universal de Derechos

Humanos. Es decir, que la Educación para la ciudadanía salta en cierta manera la frontera de la comunidad política para fomentar valores de respeto a la diversidad sexual y también de rechazo hacia las desigualdades de género.

El predominio del inglés a la hora de acceder a la información es otro apunte muy interesante que hace la organización internacional. Sin duda, esta idea que presenta el documento es muy acertada y no es comentada por otros autores, pero es muy importante tenerla en cuenta. Si queremos acceder, como ciudadanos, a la información sobre hechos que se producen en otras partes del mundo a menudo nos encontraremos con que será necesario que tengamos un nivel suficiente de inglés para poder entenderla. Además, el inglés, aunque no es el idioma más hablado del planeta, sí que se encuentra cada vez más imbuido en los sistemas educativos como segunda lengua (para muestra, nuestro propio sistema educativo, pero también otros muchos de los cinco continentes) y es utilizado como forma de comunicación habitual tanto en los planos formal como informal. Debemos, en este sentido, redoblar los esfuerzos para que el aprendizaje de este idioma esté también vinculado al modelo educativo que defendemos.

Adentrándonos ya en el terreno exclusivo de las Ciencias Sociales, lo cierto es que la orientación formativa de la disciplina (en especial de la Historia) viene dada desde antiguo. En un capítulo conjunto de la obra “Educar para la Participación Ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales”, Francisco Javier Merchán Iglesias, Olga Duarte Pina y Nicolás de Alba Fernández (Merchán Iglesias, Duarte Piña y De Alba Fernández, 2012) repasan, en orden cronológico, los usos de la Historia en la educación básica, desde el siglo XIX hasta nuestros días. En resumen, en el siglo XIX la Historia se enseña a las élites, pues se considera clave para poder gobernar. Se trata de una historia *événementielle*, es decir, una historia de los acontecimientos políticos relevantes. A finales de siglo, Jovellanos y otros autores abogan por que la enseñanza de la Historia se integre en la formación de todos los hombres, incluso de aquellos que no ostentan cargos públicos, pues así conocen sus derechos como ciudadanos. Con el auge del Regeneracionismo, diversos autores escriben compendios y otros manuales de Historia de España con un objetivo claro: formar patriotas, en clara sintonía con el proyecto de estado-nación que ya se

había puesto en marcha con la “revolución” liberal. No obstante, también hay voces que abogan por un enfoque mixto, como la de Rafael Altamira, que combina esa formación en clave nacionalista con la reflexión y la crítica como ejes pedagógicos.

Ya al final de la Segunda República asistimos a un intento, formulado en el Plan de Estudios del año 1937, en el que se explicita que la enseñanza de la Historia debe estar ligada a la crítica del presente.

Durante el franquismo se retorna al uso político de la Historia con fines nacionalistas. Es durante el tardofranquismo cuando se impulsa, de manera clara y con el apoyo de reputados historiadores (reputados en el plano universitario debido a la importancia de sus tesis, aunque algunas de ellas ya estén superadas) como Jaume Vicens Vives o Josep Fontana, una Historia “que ayude al estudiante a comprender mejor la sociedad en que vive” (Merchán Iglesias, Duarte Piña y De Alba Fernández, 2012, p. 197)

La Transición democrática vio aparecer la proliferación de algunos grupos de docentes de Ciencias Sociales que llevaron estos planteamientos, junto con una innovación metodológica importante, a la realidad de las aulas. No obstante, las experiencias de dichos grupos (que se perpetuaron hasta la llegada del nuevo siglo) no trascendieron de manera directa a las directrices y los contenidos de los sucesivos currículos oficiales.

Finalmente, con las diversas leyes de Educación hasta la actual LOMCE, los planteamientos formativos del currículo quedan relegados, casi por consenso tácito entre la comunidad educativa, a la asignatura de Geografía e Historia. Esto además es deseable que suceda así, pues las Ciencias Sociales son idóneas para el desarrollo de este modelo educativo (Ruiz-Corbella y García-Blanco, 2016). Sin embargo, dicha formación se encuentra, a la luz de lo expuesto en anteriores apartados, en entredicho, fruto quizá de la acumulación de factores internos y externos a la propia escuela que reman en la dirección contraria a una educación distinta, actual y comprometida.

Si entramos en detalles, la Historia que se debe enseñar dista mucho de aquella Historia académica. Se deben imponer una Historia y unas Ciencias Sociales

distintas, conectadas con la realidad y que despierten en los alumnos la voluntad de cambio:

Una enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia no debería poner tanto énfasis en los territorios, en las etapas o periodos históricos, en los hechos o en los conceptos, ni siquiera en los personajes o en los cuasi-personajes sino fundamentalmente en las personas, en sus vidas y sus acciones, en sus formas de organizar la convivencia, en las relaciones entre ellas y entre sus pueblos y sus culturas, en sus problemas, en sus ideas y en sus sueños. Y debería hacerlo recurriendo al pasado, al presente y al futuro, procurando que quienes aprendan desarrollen su conciencia histórica y su conciencia como ciudadanos y ciudadanas del mundo. Nadie debería renunciar a sus orígenes ni a su pasado, sino que debería concienciarse que son el presente y el futuro los que rigen y regirán sus vidas y las de las comunidades de las que formen parte (Pagès, 2019, p.12)

El término “conciencia histórica” o “consciencia histórica” que emplea el autor se basa en las nociones acerca de la utilidad de la Historia y de la educación ciudadana en las aulas de Audigier (desarrollo de la prospectiva, es decir, la capacidad para anticipar el futuro), Rüsen (la orientación temporal de la vida, que genera expectativas y un rumbo para el futuro en la vida de un individuo) y Jensen (la relación bidireccional pasado-presente- futuro) (Pagès, 2003). Lo que se trata aquí es de reconstruir la idea de que la Historia “sirve para algo”, en concreto, para “aprender de los errores” y construir un futuro mejor (algo más que desechado por la Historia académica).

Lo que está en juego son dos formas de concebir la enseñanza de la Historia y en general del currículo de la ESO. Una de ellas piensa que es una mera adaptación de los contenidos universitarios, de la “verdad científica” (siguiendo los postulados modernos, como hemos comentado en otro apartado). La otra apuesta por la utilidad didáctica de los conocimientos enseñados en la escuela, en tanto que éstos generan aprendizajes que permiten a los estudiantes conocer el mundo que les rodea y los preparan para los problemas, de toda índole, que tendrán que afrontar en el futuro. Este “debate” fue recogido de manera extensa a la par que interesante en los textos de Rozada (1997) y de Romero (2018).

Por una parte, Rozada (1997) expuso ambos puntos de vista. La conocida como “orientación hacia las disciplinas” se basa en el principio de que a través del conocimiento de una disciplina, se puede articular una estructura de pensamiento (formas y campos de conocimiento, según Hirst, siendo las formas lo propio de una disciplina y los campos sus interrelaciones con otras ciencias) que más tarde se puede aplicar a otras situaciones en la vida de un individuo, facilitando así la motivación del estudiante. Su mayor defensor, el ya citado autor Hirst, propuso en concreto para el campo de la Historia la inclusión de conceptos clave como la explicación causal. En el polo opuesto se encuentra la “orientación hacia problemas relevantes” que incluye una vertiente social en la escuela, siendo Paulo Freire su principal referente. Esta vertiente en un comienzo no fue asimilada de manera correcta, articulándose propuestas que, aunque parecían incluir dicha faceta social y de conexión con la realidad contemporánea que caracteriza a esta orientación del currículo y la enseñanza, no dejaron atrás el viejo modelo disciplinar. La orientación hacia problemas sociales relevantes también ha sido conocida con el nombre de “currículo integrado”, que Beane (2005) diferencia de la interdisciplinariedad (supuesta “integración” de varias materias en una sola) de manera clara en la siguiente cita:

[..] el [enfoque] multidisciplinar también se inicia y concluye con los conocimientos y destrezas basadas en asignaturas, mientras que la integración del currículum empieza y termina con los centros organizadores dirigidos al problema y en el tema [...] (Beane, 2005, p. 33)

De esta manera, la propuesta integradora del currículum pretende aunar contenidos, conceptos y temas de una o varias áreas de conocimiento en torno a un solo tema o pregunta. Dichas preguntas pueden versar sobre múltiples aspectos de la vida del alumnado o del mundo que le rodea. De estas preguntas nacen, formando una red, otra serie de subtemas que pueden ser tratados mediante diferentes actividades, dando lugar a una unidad didáctica. Más adelante veremos cómo se puede encajar esa “vida del alumnado” en el currículo oficial, incorporando nuestra propia propuesta didáctica al respecto.

Un autor muy relevante para comprender este tipo de orientación de la enseñanza es Mariano Fernández Enguita y su célebre texto “El aprendizaje de lo social” (citado en numerosos de los autores que aquí hemos recogido), pues

en este texto se trata de reforzar el vínculo entre lo que pasa dentro y lo que pasa fuera de la escuela, con el objetivo de que los docentes tomen en cuenta la vida diaria en sus clases, alejándose del paradigma disciplinar. La visión particular de Rozada es un tanto pesimista, pues afirma que los docentes, debido a una multitud de factores, tienen escasa capacidad para elaborar materiales didácticos nuevos (y cuando lo hacen, éstos suelen tener una difusión limitada), por lo que aboga por que cada docente revise los ya existentes (como el libro de texto) y los critique, a fin de ir incorporando de manera paulatina los planteamientos de la orientación hacia problemas relevantes que nos ha presentado.

Por otra parte, Romero (2018) trata de desmitificar algunas ideas, que denomina “ídolos” sobre la enseñanza de estas Ciencias Sociales en la educación y su utilidad para el alumnado. En primer lugar, Romero aboga, a nuestro juicio con acierto, por superar el debate entre una enseñanza orientada y organizada en disciplinas y una enseñanza basada en problemas, zanjándolo de forma tajante cuando pone de relieve que el pretendido saber científico, de carácter preparatorio, que algunos han querido ver en la ESO, es ineficaz e irreal, pues precisamente son muchos los alumnos que no continúan estudiando más allá de la enseñanza obligatoria o que no se dirigen hacia las enseñanzas universitarias. Así, el enfoque disciplinar no tendría sentido, en favor de aquel que sí conecta con los estudiantes y desarrolla en ellos verdaderos aprendizajes, válidos para su vida diaria fuera de las aulas (como es el aprendizaje en valores cívicos), ideas que, como señala el autor, ya fueron expuestas en fecha tan temprana como el año 1935. Otro “ídolo” que Romero destaca es aquel que parece percibir a la interdisciplinariedad como algo negativo y que pone en peligro el sentido de la Geografía y de la Historia (dentro de las Ciencias Sociales; el texto no se adentra en las implicaciones de este pensamiento fuera de las Ciencias Sociales). Evidentemente, y como bien afirma el autor, los problemas que los profesores deben de abordar en el aula no tienen una única dimensión, pero es que, además, y este es un pensamiento propio, las disciplinas supuestamente defendidas por este planteamiento se han nutrido, desde hace más de 50 años, de otras Ciencias Sociales (baste aquí con señalar los aportes de la Economía

o de la Antropología en Historia, o de muchas otras ciencias como las naturales en el campo de la Geografía).

Como conclusión a este debate, el actual currículo oficial (Real Decreto 1105/2014) establece la llamada competencia social y cívica, una destreza que ya se encontraba presente desde la inclusión de las competencias con la LOE (Real Decreto 1631/2006). Desde aquel año 2007 se desarrollaron numerosas propuestas didácticas y textos que justificaban dicho enfoque (en muchas ocasiones muy similar al que se defiende en estas líneas). En el plano teórico se elaboró un texto, publicado por la administración educativa de Cantabria, que puede servir de referente en caso de querer ampliar el conocimiento sobre el tema y su evolución: “Principios pedagógicos que subyacen al enfoque basado en las competencias básicas” (Pérez Gómez, 2007). No obstante, cabe recordar que en ocasiones se dan situaciones donde los docentes tratan, siguiendo la labor del legislador, de incluir, de cualquier manera y sin una clara justificación, el desarrollo de todas las competencias y elementos transversales que figuran en la actual norma educativa (Real Decreto 1105/2014). Es por esto que hemos defendido aquí la vinculación de las Ciencias Sociales fundamentalmente con la competencia social y cívica (aunque durante el desarrollo de la propuesta didáctica se den ocasiones en las que se trabajen el resto de competencias).

3 Formación del profesorado, la piedra angular para este cambio

Evidentemente, el cambio de enfoque que venimos defendiendo exige un cambio de perspectiva entre quienes lo van a llevar a cabo en la práctica, el cuerpo docente. Dos autores (Ruiz-Corbella y García-Blanco, 2016) señalaron, en fecha reciente, las carencias del Máster de Formación del Profesorado en Educación Secundaria respecto a esta cuestión. De manera general, indican que la Educación para la Ciudadanía apenas tiene cabida en la formación que aquí se ofrece, dejando este aspecto en manos de la formación permanente, la cual se encarga de abordar la cuestión de la resolución de conflictos (lejos, pues, de la propuesta holística e integradora de la verdadera Educación para la Ciudadanía). Aunque este no es el espacio adecuado para detallar la experiencia personal acerca del Máster en el que se engloba este trabajo, sí que es justo comentar que, en nuestro caso, sí hemos recibido una formación ajustada a los valores que promueve el citado modelo pedagógico que defendemos.

Otra cuestión es la aplicación o no de lo aprendido en las aulas. Romero (2018) afirma que, pese a que son compartidas por la mayoría del profesorado, las citadas ideas no se trasladan a las aulas. La “militancia” en estas ideas debe trascender el papel, incluso debe trascender a las propias aulas: el profesor debe ser el ejemplo. En palabras de Nicolás de Alba: “[...] no podemos pretender formar ciudadanos activos y participativos a través de docentes que no podemos caracterizar como tales” (De Alba Fernández, 2007, p. 351). Evidentemente, hay muchos obstáculos (y algunas excusas) que hacen menos cómodo el cambio metodológico a la hora de formar ciudadanos, lo cual se ha materializado en una falta de materiales didácticos “oficiales” que versen sobre el asunto (pese a ser apoyado de manera oficial, mediante el currículo y sus orientaciones metodológicas) y en la continuación en el uso de la metodología tradicional y el libro de texto.

Si uno estudia el tema, se hará, sin duda, la siguiente pregunta: ¿por qué son las ONGD las responsables, junto con la acción individual de los docentes comprometidos, de llevar a cabo de manera efectiva la Educación para la Ciudadanía Global? Luque (2011) responde, mediante su aportación, que esto

ocurre debido a su implicación política (indirecta, podríamos decidir, y en cierta manera paralela al sistema y a la tradición en la escuela), estas propuestas no eran bien acogidas por la administración. Al menos, hasta la promulgación de la LOGSE, en la cual se contemplaban contenidos transversales que se acabaron materializando en jornadas y otros eventos puntuales relacionados con la labor de las ONG. Se relegaba así este tipo de formación a algo secundario, lo cual puede incidir en la trivialización de los temas tratados. Esto ocurre no sólo con el concepto de ciudadano, sino con otras cuestiones; como, por ejemplo, el trato incorrecto de la diversidad y la formación en general como señaló, para la educación primaria, Mara Sapon Shevin, de quien tomamos la idea y el concepto de trivialización (Sapon-Shevin, 2007).

En resumen: sólo a través de la formación del profesorado (que podemos dividir en dos momentos: la formación inicial, la cual se desarrolla en el ámbito del Máster, y la formación permanente en los Centros del Profesorado, la cual se concreta en seminarios y grupos de trabajo, entre otras actividades) se pueden introducir, de manera efectiva, las ideas que defendemos. Así, los profesores orientarán su práctica docente al desarrollo de este tipo de educación formativa, aumentando los recursos didácticos disponibles y animando a los más reacios a asumir las “nuevas” formas de educar. Además, la Educación para la Ciudadanía Global dependería de esta manera, en el ámbito de la educación formal, menos de la labor de las ONG (respetable, pero insuficiente) y se centraría en el valor formativo de la enseñanza, más que en el simple hecho de apuntar a los problemas que sufren otros países sin que la capacidad crítica y la comprensión holística del mundo de nuestros alumnos cambien o mejoren (Calvo, 2017), pudiendo dar lugar a actitudes de re-colonización o a la práctica de la caridad.

4 Metodologías activas aplicables a la Educación para la Ciudadanía Global

El análisis de este elemento del currículum tan importante en toda propuesta didáctica, la metodología, revela que los autores que han reflexionado sobre el tema sólo lo han hecho en el plano estrictamente teórico (más allá de las experiencias y propuestas que hayan podido aplicar en las aulas). Un ejemplo de esta reflexión lo encontramos en “Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana” (Santiesteban, 2009). Queremos decir con esto que no hay uno o varios métodos ligados, al menos de manera formal y consensuada, con la Educación para la Ciudadanía Global. Más adelante, en el siguiente apartado, citaremos algunas experiencias educativas que se centraron en el currículo integrado y la formación ciudadana, mostrando así los métodos a utilizar para una enseñanza formativa en la práctica. En las siguientes líneas resumiremos las directrices marcadas por la UNESCO en este sentido, el de la metodología (UNESCO, 2016). Este documento diferencia, en cuanto a la metodología (aunque se refiere más a la organización de esta enseñanza dentro de los Proyectos Educativos de Centro y del propio currículum oficial), cuatro formas: en toda la escuela (a todos los niveles, desde infantil hasta el final de la educación Secundaria), como tema transversal (es decir, de la manera en que se encuentra actualmente en España, a pesar de que el documento señala la dificultad de este planteamiento), como parte de las asignaturas (el documento recomienda a prácticamente todas las que contemplamos en el sistema educativo español) o como una materia separada.

Aunque el texto no respalda ninguna propuesta metodológica concreta, sí que hace alusiones a distintas ideas en las que los docentes pueden trabajar (creación de blogs, podcasts, trabajo de investigación, etcétera). No obstante, la UNESCO afirma que:

A fin de desarrollar las competencias vinculadas a la educación para la ciudadanía mundial se utilizan cada vez más las tareas de la vida real o manifestaciones auténticas, como los proyectos de investigación sobre problemas mundiales, las actividades de servicio a la comunidad, las exposiciones de información pública y los foros internacionales de jóvenes en línea (UNESCO, 2016, p. 55)

Acerca de la evaluación, la UNESCO no concreta cuáles son los parámetros que se deben seguir a la hora de evaluar y calificar la obtención de los aprendizajes sobre los aspectos de la ciudadanía. Sin embargo, destaca que se debe de incorporar la evaluación como parte del proceso de aprendizaje, evaluando los procesos, devolviendo esa información al alumno (si la realizó el docente) o dejando que sean los propios alumnos los que juzguen la consecución de los diversos objetivos de la programación (autoevaluación).

De manera más breve que en el texto de la UNESCO se pronuncia Ernesto Gómez Rodríguez (Gómez Rodríguez, 2007), en un brevísimo artículo en donde subraya la importancia de otorgar el protagonismo en el aula al alumnado y su formación en valores y actitudes mediante el empleo del diálogo, al tiempo que destaca, como hizo la UNESCO, el papel que debe tener la Educación para la Ciudadanía como proyecto de centro.

Por otra parte, una experiencia concreta de aplicación de la Educación para la Ciudadanía (en la asignatura de Geografía e Historia de 3º ESO), relatada por Angels Martínez Bonafé, insiste en la necesidad de incorporar nuevas metodologías, conectadas con las formas en que los ciudadanos tienen, en la actualidad, de informarse y resolver sus problemas:

Lo que parece claro es que limitar la mirada de nuestros alumnos y alumnas al libro de texto es tan aburrido y anacrónico como irresponsable resulta el hecho de lanzarlos a la navegación en Internet sin ningún tipo de “brújula” (Martínez Bonafé, 2011, p. 25).

Siguiendo la lógica y los principios básicos expuestos anteriormente, añadiremos aquí dos metodologías activas concretas que pueden ser de gran ayuda para el desarrollo eficaz de una educación formativa, como son el Aprendizaje Cooperativo y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).

El grupo Colectivo Cinética ha recogido en su web numerosos materiales acerca de la implantación del Aprendizaje Cooperativo en las aulas de secundaria. No obstante, destacamos aquí tres de sus técnicas: 1) “Uno, dos cuatro”, en la que los alumnos contrastan sus propias ideas con la de sus compañeros, 2) “Controversia académica”, grupos de 4 alumnos que debaten sobre cuestiones controvertidas y 3) “Frase/foto/vídeo mural” en la que el docente plantea una

pregunta a los alumnos (García y Zariquiey sugieren utilizar agrupamientos, aunque también se puede plantear la pregunta a toda la clase y recoger las respuestas individuales) acerca de un recurso concreto (García y Zariquiey, s.f. a). También añadimos nuestra propia propuesta, que explicamos a continuación.

En nuestra propuesta contemplamos la formación de grupos de expertos y de grupos base (ambos grupos pueden cambiar de miembros y dichos miembros pueden tener nuevos roles después de cada unidad didáctica, o permanecer unidos durante todo el año, según la situación particular de cada agrupamiento escolar). Primero, cada grupo de expertos realiza cada tarea en común, entrega dicha tarea al profesor, quien la revisa, para que después dichos expertos transmitan al grupo base las ideas (que, de esta forma, son, para cada grupo, las mismas, pues el grupo de expertos tiene que consensuar la elaboración de un único texto). Cada miembro del grupo de expertos tiene un rol: 1) El secretario, que se encarga de la elaboración del texto final, 2) El coordinador, que se encarga de la supervisión del trabajo de cada miembro del grupo para garantizar el funcionamiento y cohesión del grupo, 3) El “bibliotecario”, que se encarga de ordenar los recursos y buscar otros nuevos a petición de sus compañeros o del profesor y 4) El portavoz, cuya función principal es transmitir las dudas o sugerencias del grupo al profesor o a otros grupos. No obstante, cada miembro del grupo trabaja en distintos aspectos del trabajo final, por lo que nadie se queda sin trabajo (de eso también se encarga el coordinador de cada grupo). Por último, el grupo base elabora una síntesis de los trabajos, que también entregan al profesor. De esta forma, el profesor no sólo se asegura de que la información que transmiten los expertos es correcta (evitando futuras confusiones), sino que además tiene instrumentos para evaluar la labor de todos los alumnos y sus competencias (así, tanto la habilidad para desarrollar la tarea como de comunicarla al resto de los compañeros son consideradas, atendiendo así al desarrollo tanto de la expresión escrita como de la expresión oral).

En otro orden de cosas, estas estrategias de aprendizaje cooperativo se pueden combinar con otras que, aun no siendo necesariamente cooperativas, contribuyen al desarrollo de las competencias básicas, como son la realización de debates en clase, la elaboración de pequeñas tareas individuales, la recogida de ideas fundamentales en el cuaderno como tarea a realizar en casa (con el

objetivo de generar pequeños hábitos de estudio y trabajo, que pueden ser de gran utilidad en el futuro a la hora de dar el salto a la vida adulta) o la realización de pruebas específicas de evaluación (exámenes) que valoren las distintas capacidades de los alumnos en relación con los contenidos. Sería necesario incorporar a los mismos preguntas que, en último lugar, faciliten procesos de creación o aplicación, evaluación, y comprensión de los contenidos.

Además, es preciso atender a las ideas de los alumnos e incorporarlas al proceso de enseñanza-aprendizaje, un proceso que, trabajado mediante el aprendizaje cooperativo, no solo requiere de tiempo, sino también de esfuerzos añadidos a la hora, por ejemplo, de mantener un cierto orden en el aula, de seguir el trabajo de todos los estudiantes y de evaluar dicho trabajo y calificarlo. Algunas respuestas a los nuevos interrogantes que se abren a la hora de organizar el aula para llevar a cabo tareas cooperativas las podemos encontrar en el texto de García y Zariquiey “Secuencia para la implantación de aprendizaje cooperativo en Educación Primaria y Educación Secundaria” (García y Zariquiey, s.f. b).

El Aprendizaje Basado en Proyectos (conocido también por sus siglas ABP), es una metodología activa, de incidencia limitada en España (aunque sí que está extendida en otros países), que se basa en el trabajo de los alumnos en una tarea de investigación. Dicha tarea o proyecto es similar a los realizados en contextos reales (como en la Universidad, aunque a menor escala, o cuando se realiza un trabajo periodístico), y versan sobre distintos temas, tanto generales como monográficos, pudiendo trabajar a distintas escalas. También se suele insistir en la importancia de hacer del ABP la metodología principal a la hora de realizar una unidad didáctica, de tal manera que sea el proceso que se lleva a cabo al hacer un proyecto el aprendizaje en sí mismo, frente a aquellos proyectos o trabajos que se suelen pedir a los alumnos como complemento de la nota, la cual normalmente se basa en la calificación obtenida de un examen (Larmer y Mergendoller, 2010). Esta metodología se recoge, a modo de orientación o pauta a seguir por los docentes de Secundaria, en un anexo de la legislación vigente en España (Orden 65/2015).

Antes de concluir este apartado, incluiremos aquí una “estrategia” o recurso didáctico que, aunque no es una metodología en sí misma, pues no da forma a la enseñanza por sí sola, sí que contribuye a la formación de sujetos implicados

en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje. Nos referimos a la incorporación de la voz de alumnado. La idea no es para nada nueva: las escuelas nuevas en Inglaterra (finales del siglo XIX y principios del siglo XX) basaron su propuesta de educación para la ciudadanía en la gestión compartida del centro y del propio currículo entre alumnos y docentes (Rudduck y Flutter, 2007). Muchas de estas ideas (como la secuenciación trimestral libre del currículo, aunque dentro del marco de las asignaturas) rompen con la idea actual de “calidad educativa” y de “currículo formal” que se encuentran asentadas en el sistema educativo español.

Los citados autores justifican esta propuesta de la siguiente forma:

Los alumnos de todas las edades piden más autonomía, quieren que los centros escolares sean justos y desean que se les considere miembros importantes de la comunidad escolar, en cuanto personas y en cuanto grupo institucional. [...] para los jóvenes, la escuela es una experiencia holística: tiene relación con las clases, con lo que ocurre entre las clases, con las relaciones y con quién y qué valore el centro (Rudduck y Flutter, 2007, p. 126)

Jurjo Torres (Torres, 1998) también apuntaba en su obra a algo similar, en referencia a la organización de los contenidos escolares y la escasa participación de profesores y alumnos en todo el proceso de selección:

La coherencia con la que se dice que se planifican los contenidos de los sistemas educativos, es difícilmente visible por el alumnado e, incluso en ocasiones, por el propio profesorado. Sea el nivel educativo el que sea. Tanto en la educación infantil y primaria como en la universidad, el principio que rige la selección de los distintos contenidos, como su forma de organización en áreas de conocimiento y asignaturas, no acostumbra a ser objeto de reflexión y discusión colectiva; se acepta como algo a priori y goza de un notable silencio por parte de la comunidad escolar, científica y laboral, al menos si tenemos en cuenta los escasos debates que provoca (Torres, 1998, p. 29)

En la práctica, este planteamiento, escuchar lo que tienen que decir los alumnos acerca de lo que aprenden, puede incluirse en distintas fases del proceso de enseñanza-aprendizaje. A propósito de la elección del tema o temas sobre los que versarán las distintas actividades que componen cualquier unidad didáctica, Torres (1998) hace un apunte muy importante. Cuando se da voz al alumnado acerca de qué se quiere hacer en el aula, sobre qué se quiere conocer más, a

menudo surgen dos situaciones, en ocasiones paralelas, que muestran los sesgos preestablecidos de docentes y alumnos respecto a la propia educación y sus objetivos. Por un lado, se observa que en muchas ocasiones los temas, si son dados por el docente de antemano (el alumnado sólo tendría que elegir entre una selección previa), tienen un sesgo que en muchas ocasiones está desconectado de la realidad cotidiana de los alumnos (se proponen, por ejemplo, temas relacionados con la naturaleza en escuelas urbanas o se escoge como eje cronológico décadas que vivió el propio profesorado). Por otra parte, el alumnado puede llegar a escoger temas “triviales” en vez de temas más profundos debido en gran parte a su experiencia previa en la escuela: si la escuela nunca ha tenido en cuenta lo que piensan ni lo que quieren estudiar y sigue su propio curso, los alumnos simplemente descartan aquello que la escuela no les va a ofrecer, por no aceptarlo como posible.

Que los alumnos elijan qué estudian puede conducir, a primera vista, a que los profesores tengan que improvisar, para cada curso y cada clase, unidades didácticas enteras o programaciones en cuestión de días. Sin embargo, Beane (2005) nos ofrece una suerte de hallazgo revelador a propósito de esto. Uno de los capítulos de la obra que citamos tiene como un título elocuente e iluminador: “He descubierto un currículo oficial”. Con este título, Beane remarca el hecho de que la integración del currículum y la atención a las preocupaciones de los alumnos en un país como Estados Unidos (con muchísimas peculiaridades, casi tantas como habitantes) da como resultado que las preguntas del alumnado son, en general, bastante similares entre sí. En otras palabras, Beane descubrió, sin pretenderlo, las bases para un currículo oficial en Estados Unidos. Quizá ahora, en un mundo globalizado, se pueda buscar (mediante la investigación educativa) y descubrir (mediante su divulgación para la posterior modificación del currículo actual) unos temas comunes (dentro de las particularidades de cada país), en relación con la Educación para la Ciudadanía Global.

No obstante, esta nueva mentalidad a la hora de afrontar la organización de la enseñanza se encuentra con numerosas barreras a la hora de llevarla a cabo, según señalaron Rudduck y Flutter (2007), como la cuestión del tiempo (al igual que en España, en Inglaterra los docentes también lidian con un currículo excesivamente centrado en la “mejora del rendimiento” y en la concentración de

contenidos) o distintos miedos del profesorado (a la pérdida de autoridad, a la falta de participación y fracaso de la propuesta, entre otros).

Estas barreras y la propia organización escolar tienen su reflejo en consecuencias a medio y largo plazo que deben ser tenidas en cuenta en esta forma de concebir la enseñanza. La falta de participación parece preocupar a los citados autores, a juzgar por las siguientes afirmaciones que aparecen en su obra:

[...]Un adolescente, para el que aprender es una lucha en su centro escolar, acepta la división que está implícita y, a veces, explícita en los mensajes que recibe a diario y que repite con resignada solemnidad: 'El que es burro es burro y el que es listo es listo'. Por supuesto, esa resignación también pone a buen recaudo la energía necesaria para cambiar las cosas; se trata de un 'conservadurismo reflexivo' en el nivel del alumno. (Rudduck y Flutter, 2007, p. 136)

Los autores [se refieren a Buccannan-Barrow, E. y Barrett, M., 1996] señalan que los patrones de interacción social que los alumnos desarrollan en la escuela, a menudo sin un conocimiento básico de cómo se conectan las reglas, los roles, el poder y la autoridad, 'pueden tener una influencia duradera en su participación en otros contextos sociales, incluso en la edad adulta' (Rudduck y Flutter, 2007, p. 47)

No nos deben extrañar, pues, los resultados de las encuestas realizadas a la población joven en España, las cuales demuestran un desinterés en este sector poblacional por la política (Centro de Investigaciones Sociológicas, 2011)

En resumen, es necesario tener presente, si queremos trabajar de manera adecuada y siguiendo nuestros propios principios, incorporar lo que nuestros alumnos dicen en las situaciones de aula diarias, así como en la planificación general del currículo y de los distintos cursos o en la mejora de la docencia.

5 Algunos proyectos educativos relacionados con la Educación para la Ciudadanía Global y el currículo integrado

Este apartado no pretende, ni mucho menos, documentar todas las propuestas educativas relacionadas con el enfoque que venimos defendiendo, sino simplemente enumerar algunas de ellas para ilustrar la aplicabilidad de dicho enfoque en Educación. A continuación, procedemos a repasar cuatro de ellas.

Jurjo Torres, en la obra que venimos citando “Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado” enumera múltiples formas de desarrollar propuestas curriculares en torno a la integración de los contenidos y aprendizajes. De todas ellas, la más interesante y cercana a los postulados de la Educación para la Ciudadanía Global es la integración a través de temas propuestos por el alumnado, en consonancia con lo que hemos defendido en el apartado anterior.

Torres también se detiene en dos propuestas curriculares integradas concretas que tuvieron gran repercusión en el Reino Unido y Estados Unidos durante los años 60, 70 y 80 del siglo XX, como son el *Humanities Curriculum Project* y el MACOS (acrónimo de *Man: A Course of Study*). En resumen, el *Humanities Curriculum Project* se centra en el debate en torno a temas generales (como la guerra o la pobreza), dentro del ámbito de las Ciencias Sociales. En dicho debate el docente ejerce simplemente como moderador (resultan interesantes los puntos o preguntas que un docente debe tener en cuenta a la hora de valorar si ha intervenido o no en el mismo, y que el autor cita siguiendo a los encargados del proyecto). No obstante, las unidades de este proyecto cuentan con diversos materiales de apoyo. Por su parte, el MACOS, elaborado para los cursos correspondientes a 5-6º de Primaria y 1-2º de ESO, (en su equivalencia con nuestro sistema educativo), está también diseñado para ser impartido por los responsables del área de Ciencias Sociales. Su objetivo es que los alumnos reconozcan, mediante la comparación, la evolución y las características sociales de los seres humanos. Dicha comparación se hace con otras especies de animales y también con otras sociedades muy distintas a la sociedad americana del momento en la que se gesta esta propuesta educativa. Así, las cuatro unidades que componen el proyecto tienen nombres que podrían desconcertar

a quien no conociera el objetivo del mismo: 1) “El ciclo vital del salmón”, 2) “Las gaviotas arenqueras”, 3) “Los mandriles” y 4) “Los esquimales Netsilik”. La *contrastación* (vocablo que utiliza el director del proyecto, Jerome Bruner; deberíamos decir contraste o comparación) entre la vida cotidiana de los alumnos y la de los animales y otras sociedades puede chocar, en parte, con algunas de las ideas que se suelen defender cuando se trata de acercar al alumnado a la comprensión de su propio mundo. Sin embargo, Torres, siguiendo a Bruner, nos aclara esta aparente disonancia:

A los seres humanos les resulta muy difícil discernir generalidades en lo que ha llegado a ser más familiar. [...] Se usa el recurso de lo extraño para, mediante la comparación, poder llegar a desvelar y comprender la continuidad de la evolución, captar la esencia de la realidad en la que estamos más inmersos, entender nuestras propias vidas. (Torres, 1998, p. 215)

Un tercer ejemplo lo constituye *Creative Partnerships*, uno de los proyectos más importantes dentro del Reino Unido en relación con el estímulo de la creatividad dentro de las escuelas primarias. Dicho proyecto es fruto de numerosos años de giro en la mirada de los laboristas en torno a la educación y sus posibilidades (siempre orientadas al mercado laboral y a las habilidades de los estudiantes para afrontar los desafíos del mismo), cuya puesta en marcha definitiva se lleva a cabo en el año 2004 (Hall y Thomson, 2007). Lo que vincula a este proyecto con el tema que tratamos es que incluye a los alumnos en lo que se refiere tanto a la participación en la decisión sobre qué es aquello que van a hacer en concreto como en la difusión en el entorno local del trabajo realizado. *Creative Partnerships* conecta así a distintos artistas con las escuelas y a los alumnos de éstas con el mundo del arte. No obstante, diversas objeciones se han hecho respecto a la utilidad del programa y sus objetivos (Hall y Thomson, 2007). Tanto sobre el papel como en la realidad de las escuelas, este programa pretende ser un añadido al currículo extenso (como lo es el nuestro) que tiene el Reino Unido, opinión refrendada por los profesores y las sensaciones que transmiten los alumnos. Aunque apuesta por la inclusión y la creatividad, este proyecto deja atrás a la crítica social y artística que suele acompañar al propio arte, y que debe acompañar a cualquier enseñanza formativa de la escuela. En este sentido, el campo de conocimiento de las Ciencias Sociales podría aportar dicha mirada

crítica al arte de cualquier periodo. Esto ya ocurre en España, aunque sólo en parte: ninguna unidad didáctica en los libros de texto es planteada en base a uno o dos temas presentes en el arte de un periodo concreto de la Historia (y que podrían servir de eje para la investigación sobre la sociedad del momento y, por comparación, de la actual). Más bien al contrario, el arte es, tanto en el currículo oficial como en los materiales didácticos, un mero apéndice de la explicación de la Geografía y la Historia.

Si anteriormente hemos señalado la importancia de las ONG en el desarrollo de propuestas curriculares innovadoras, ahora presentamos en este apartado un breve análisis de una de ellas. El proyecto *Global Express* de Kaidara (la plataforma de recursos online vinculada a la ONG Intermón Oxfam) ofrece una serie de “unidades didácticas” que tratan distintos aspectos de la Educación para la Ciudadanía Global. Aunque no están, en ocasiones, relacionadas de manera directa con el currículo oficial, pueden ser un buen material de apoyo o punto de partida desde el cual articular nuestras propias propuestas dentro del currículo propio de la asignatura de Geografía e Historia.

Las propuestas son coherentes (se articulan a través de distintos apartados o pasos didácticos) y cuentan, en muchas ocasiones, con dos versiones: una para el alumno y otra para el profesor. Es interesante observar los comentarios de estas guías para el profesorado, pues a menudo no sólo sirven de orientación en los diferentes pasos didácticos, sino que apuntan en ellas las ideas clave que el docente debe de incorporar en las explicaciones antes, durante o después de cada paso. Las unidades se centran en diversos temas, como la sociedad de consumo, la democracia y la idea de participación, la pobreza y la desigual distribución de la riqueza, entre otros temas. Como aspecto negativo cabe destacar que, aunque hay materiales elaborados cada año, algunos de éstos contienen imágenes, datos o testimonios desactualizados, pero que, insistimos, pueden ser un buen punto de partida para el docente interesado en aportar distintos enfoques sociales a sus lecciones.

Las actividades propuestas por los autores de estas unidades (hemos tomado como ejemplo para el análisis la unidad “La democracia más allá de las urnas”, Claverol y Florensa, 2015) tratan de conectar con el entorno social del alumno, a menudo mediante ejemplos actuales o a través de historias ficticias pero muy

cercanas, estimulan el conocimiento basado en la resolución de problemas, con actividades de *role play* por equipos y contienen preguntas que muestran el interés por las opiniones del alumno sobre el tema como medio para avanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La web de Kaidara (Intermón Oxfam, s.f.: <https://www.kaidara.org/>) también ofrece otros recursos interesantes, destacando el buscador de recursos, el cual nos remite no sólo a las propuestas de Global Express, sino también a artículos y otras publicaciones destinadas a los docentes interesados en propuestas educativas relacionadas con la Educación para el Desarrollo.

6 La Educación para la Ciudadanía Global en la práctica: una propuesta didáctica propia. “Ciencia y Tecnología: pasado, presente y futuro desde la Historia”

6.1 Consideraciones previas

Para la elaboración de esta propuesta didáctica hemos tenido en cuenta, como punto de partida, una de las preguntas más comunes de los jóvenes, que intentamos resolver desde la clase de Geografía e Historia de la ESO. Para simular la incorporación de la voz del alumnado en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje en este trabajo académico, hemos utilizado la encuesta del CIS titulada “Cultura política de los jóvenes” (Centro de Investigaciones Sociológicas, 2011), en la cual se incluye una pregunta acerca de los temas que interesan a los jóvenes (distintos de aquellos temas que les afectan, como el paro). Entre estos temas destaca el interés por los avances tecnológicos. Así, planteamos nuestra unidad didáctica, que tendría una duración de unas 12 horas (según el decreto 38/2015, la asignatura de Geografía e Historia cuenta, en la Comunidad Autónoma de Cantabria, con unas 100 horas para todo el curso, a razón de 3 horas semanales), desarrollándose a lo largo de un mes y medio.

Por último, es preciso destacar que toda unidad didáctica es un punto de partida, más que de llegada, y está por lo tanto sujeta a cambios durante su desarrollo.

6.2 Intención formativa de la unidad y contextualización dentro del currículo de 4º ESO

6.2.1 La formación ciudadana dentro de la ESO

La ESO es una etapa educativa fundamental para el desarrollo de las personas como ciudadanos que pasarán a integrarse plenamente en la sociedad al finalizar la misma. Por ello, la ESO debe de estar orientada con claridad a la formación de ciudadanos, por encima de cualquier otro objetivo, teniendo en cuenta, además, que parte de los que cursan la ESO no continúan sus estudios. En 2019, un 17,3% del total de estudiantes forma parte del abandono escolar temprano (Ministerio de Educación, 2020), personas a las que no se puede dejar atrás. Pero también se forma de igual manera a quienes amplían y se especializan mediante la amplia oferta de estudios post-obligatorios (FP, en sus

diversas variantes, Bachillerato, y otros). Por lo tanto, la ESO acoge a ambos perfiles de alumnos, cuyas necesidades formativas deben de ser atendidas. Además, dicha formación se produce en un periodo vital particularmente complejo, el de la adolescencia, que siempre debe ser tenido en cuenta por los docentes a la hora de establecer su metodología en el aula (l@s adolescentes reclaman más autonomía, capacidad de decisión y protagonismo, también en el proceso educativo). Estas ideas vienen recogidas también en el decreto autonómico que regula el currículo de la ESO, el cual afirma que:

La Educación Secundaria Obligatoria tiene como finalidad lograr que los alumnos adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos. (Decreto 38/2015, p. 2714)

6.2.2 *Geografía e Historia como campos de conocimiento que ayudan a la formación ciudadana*

Dentro de la tarea formativa, las Ciencias Sociales cumplen un papel fundamental. Aunque las que han sido *elegidas* como las disciplinas que forman parte de la ESO son la Geografía y la Historia, las Ciencias Sociales, en general, por el objeto de estudio (el ser humano y el territorio que habita) y su carácter interdisciplinar, son idóneas para transmitir esa Educación para la Ciudadanía.

La comprensión del mundo actual es un pilar de la educación en general, pilar que se asienta sobre la base fundamental de las Ciencias Sociales (debido a su vinculación directa con las sociedades humanas y los cambios que se propician en su propia estructura, en sus relaciones y en el entorno en el que habitan). Este aspecto es recogido de manera clara en las leyes educativas, tanto autonómicas como estatales:

La materia de Geografía e Historia en la ESO pretende profundizar en los conocimientos adquiridos por los estudiantes en la Educación Primaria, favorecer la comprensión de los acontecimientos, procesos y fenómenos sociales en el contexto en el que se producen, analizar los procesos que dan lugar a los cambios históricos y seguir adquiriendo las competencias necesarias para comprender la realidad del mundo en que viven, y el espacio en que se

desarrolla la vida en sociedad. Por eso, se impartirá Geografía e Historia simultánea y obligatoriamente durante toda la Educación Secundaria Obligatoria, de modo que en todos los cursos hay una parte dedicada a la Geografía y otra a la Historia. (Decreto 38/2015, p. 2994)

Atendiendo al enfoque por competencias, las Ciencias Sociales estarían enfocadas, como ya hemos mencionado con anterioridad, en el desarrollo de las competencias sociales y cívicas. Con todo, el desarrollo de esta materia también ofrece numerosas oportunidades para poder desarrollar otras competencias clave, como la lingüística o la digital. En este sentido, nuestra unidad ofrece un pequeño esbozo de algunas de esas oportunidades que otros docentes pueden incorporar en el desarrollo de sus programaciones y unidades didácticas para potenciar la adquisición de los “saber hacer” esenciales en la ESO.

6.2.3 Contextualización de la unidad dentro del currículo de 4º ESO

La unidad que desarrollamos en estas páginas se enmarca dentro del currículo oficial de 4º ESO de Geografía e Historia (Decreto 38/2015), a través del análisis transversal de los efectos de los avances tecnológicos y científicos en las sociedades desde finales del siglo XVIII hasta nuestros días. No obstante, dichos avances han sido en ocasiones fundamentales para procesos de cambio tan profundos como la Revolución Industrial o el surgimiento de la sociedad de la información en la que vivimos hoy, al igual que han contribuido, de manera indirecta, a la creación de nuevos medios de transporte o comunicación, o a la escalada armamentística del siglo XX que culminó con la bomba atómica. Los fines de la ciencia se muestran así con una suerte de doble cara. Por un lado, pueden contribuir a la mejora del bienestar de las sociedades, a través de la mejora en los niveles de vida u otorgando nuevas formas de comunicación, más rápidas y con más alcance que nunca. Por otro lado, esa misma ciencia y tecnología han servido para fines distintos al progreso “feliz” de la Humanidad, facilitando el deterioro del planeta o la manipulación de millones de personas mediante la propaganda política. La intención formativa de esta unidad es precisamente enseñar a los jóvenes que la ciencia no siempre trae consigo el progreso, entendido éste como algo infinito que mejora la calidad de vida de todos los seres humanos. A menudo, desde la Revolución Industrial hasta la actualidad, han sido muchas las personas que, de manera indirecta o directa,

han sufrido las consecuencias de los usos inmorales de la tecnología. Estar atentos a dichos usos y tratar de evitarlos debe ser una cuestión a tener en cuenta por todos los ciudadanos, pues las derivas indeseables de la tecnología siguen estando presentes, como el uso del *Big data* con fines electorales o empresariales o la manipulación de la población mediante las *fake news* (Sanabria Zaniboni, 2019), entre otros. La globalización también está presente, atendiendo al efecto de las nuevas formas de comunicación en cuestiones tan dispares como la cultura y el arte o la difusión de movimientos sociales y políticos, así como a las relaciones internacionales o económicas entre estados muy alejados entre sí.

Con todo, la unidad atendería a todos los bloques, si bien dejaría de lado los aspectos políticos del eje cronológico en que se base este curso de la ESO, centrándose sobre todo en la Revolución Industrial (bloque 3) y en la globalización y sus efectos (bloques 8 “El mundo reciente entre los siglos XX y XXI, 9 “La revolución tecnológica y la globalización a finales del siglo XX y principios del XXI” y 10 “La relación entre el pasado, el presente y el futuro a través de la Historia y la Geografía”). Como se puede observar, en este curso el recorrido histórico por los siglos XIX, XX y principios del XXI se realizaría, al menos, dos veces, bajo miradas distintas. Esto no tiene por qué suponer un obstáculo para los estudiantes (especialmente si tenemos en cuenta que es el último curso de la ESO) y les ayuda a tener una visión distinta de la Historia, no tanto como una sucesión de acontecimientos, sino como un conjunto de cambios, a distintos niveles y en distintos momentos, que en ocasiones se suceden a un ritmo frenético (como es el caso de la Historia Contemporánea). No pueden faltar tampoco referencias explícitas a la Filosofía ni a la Geografía, siguiendo con la idea de integración que se viene defendiendo.

En cuanto al desarrollo de las competencias básicas, esta unidad didáctica impulsa la formación en este sentido en cada una de ellas de distinta manera:

- Competencia lingüística: el discurso y el dominio del lenguaje forman parte de los saberes prácticos que la Geografía y la Historia trata de fomentar durante la ESO. En esta unidad didáctica atendemos a las nuevas formas que adoptan los discursos de distinta índole como

consecuencia de los avances tecnológicos. También nos preocupamos por el desarrollo de una mínima capacidad para elaborar textos con argumentos claros mediante el desarrollo de trabajos de investigación conjuntos y pequeñas tareas individuales. Por último, atendemos en esta unidad a la expresión oral, tanto en el plano informal (dentro de los grupos de trabajo) como formal (en un debate).

- Competencia digital: el tema tratado es ideal para desarrollar esta competencia, tanto desde el plano más teórico (conociendo los usos de la tecnología actual) como desde el plano práctico, incentivando el uso responsable y crítico de la información en la red y de los recursos digitales.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología: nuestra unidad se centra, en gran medida, en conocer la ciencia y la tecnología desde el siglo XIX hasta nuestros días, por lo que esta competencia es una de las que más se desarrollan con esta propuesta.
- Competencias sociales y cívicas: en sintonía con el deber de fomentar el pensamiento crítico en la educación que defendemos, esta competencia está plenamente integrada en la unidad. No se puede entender la sociedad actual sin tener en cuenta las actitudes que ésta toma frente a la tecnología y a la ciencia (y el pensamiento crítico en general). Lo que trata esta unidad es de repensar dichas actitudes, pues sus efectos son notables en nuestro tiempo.
- Competencia en conciencia y expresiones culturales: el mundo actual tiene expresiones culturales muy diferentes. Algunas de ellas se manifiestan en la red, mientras que otras lo hacen a través de vehículos más “convencionales”, aunque no por ello menos directos o “radicales”, como lo es el arte contemporáneo (entendiendo por arte contemporáneo aquel que ha sido realizado o pensado por un artista en los últimos años). Como afirmamos más adelante, la exposición que pretendemos organizar como proyecto final de la unidad y del trabajo en el aula, pretende ser una recopilación de dichas expresiones culturales.
- Competencia en aprender a aprender: la metodología activa que utilizamos (analizada de manera más detallada más adelante) invita a que los alumnos, tanto de manera individual como en pequeños grupos,

desarrollen ciertas capacidades de cooperación y autonomía a la hora de emprender distintas tareas, reforzando así esta competencia. Durante el proceso de aprendizaje también se tiene en cuenta el papel del docente a la hora de proporcionar a los alumnos información sobre su progreso y los posibles puntos en los que mejorar.

- Competencia en sentido de iniciativa y espíritu emprendedor: a través del Aprendizaje Cooperativo y la asignación de roles rotativos, los alumnos deberán de hacerse cargo de distintas partes del proceso de elaboración de un trabajo en común, por lo que aprenderán tanto a liderar al grupo tanto por decisión del profesor como de manera espontánea. Además, la realización de las tareas implica que en ocasiones un miembro del equipo, aún con el consejo del grupo o del profesor, deba de conseguir información por distintos medios de manera autónoma, lo que fomenta la iniciativa individual.

6.3 *Objetivos de la unidad didáctica*

1. Que el alumnado investigue acerca de las consecuencias positivas y negativas para los distintos sectores de la población de la Revolución Industrial, y cómo la sociedad trató de adaptarse a la nueva situación.
2. Que el alumnado reconozca las huellas de los modos de producción que surgieron durante la Revolución Industrial en la actualidad.
3. Que el alumnado desarrolle una conciencia crítica en relación a los avances tecnológicos y científicos, diferenciando sus distintos usos y potenciales efectos para el conjunto de la población, mediante el estudio de algunos casos ocurridos a lo largo de la Historia Contemporánea (siglos XIX y XX).
4. Que el alumnado sea capaz de proponer soluciones a algunos de los problemas que afectan al mundo actual, en la relación con la nueva Revolución Tecnológica.

6.4 *Metodología*

Siguiendo, como no puede ser de otra manera, con lo expuesto en el apartado referido a la metodología de este trabajo, esta unidad didáctica se centra fundamentalmente en el Aprendizaje Cooperativo y la participación activa del

alumnado en las dinámicas del aula como ejes metodológicos principales. Ya hemos expuesto nuestro propio modelo de organización del trabajo cooperativo en dicho apartado, por lo que no nos repetiremos aquí. Como añadidos a este enfoque metodológico, destacamos que en esta unidad incorporamos la difusión de las actividades realizadas en el aula con el fin de tratar de mejorar el entorno mediante la concienciación de la comunidad acerca de los usos de las innovaciones tecnológicas, y la deseable participación de otros miembros del centro de otros cursos (tanto docentes como alumnos), con el fin de implicar a una parte relevante del instituto en el proyecto.

En concreto, la intención es que, de las distintas actividades que se desarrollen en el aula (fundamentalmente de investigación), surjan algunas ideas que puedan ser expuestas al público en forma de paneles en algún lugar público. Para diversificar la exposición, podemos combinar, además de esos paneles informativos, algunas citas a obras contemporáneas que tratan el tema (aproximándonos así al arte contemporáneo y sus ideas, olvidado en el currículo oficial) o quizá animar a los alumnos a que creen la suya, en coordinación con los alumnos y docentes de las asignaturas de 2º de Bachillerato “Fundamentos de Arte 2” e “Historia del Arte”. Esta idea está inspirada en un proyecto similar realizado este mismo año, una exposición llamada “Ubinadamu” (Polavieja, 2020). De esta manera, el proyecto se convierte en una propuesta didáctica interdisciplinar e integrada, que se ocupa de un problema social tan relevante como es el uso de la tecnología y su impacto tanto económico como cultural.

La voz del alumnado está muy presente a lo largo de la unidad. Además de ser el origen de la misma, el alumnado tiene un papel relevante a la hora de elegir algunos de los temas que se abordan en la última parte, referida a las tecnologías actuales, que son consensuados con el docente. También el alumnado ejerce de observador privilegiado en las situaciones de aula cotidianas, valorando la pertinencia de las actividades en el proceso de enseñanza-aprendizaje (por ejemplo, indicando si éstas son motivadoras o no, o si han contribuido a conocer mejor el problema que se trata de investigar) con el objetivo de mejorar la docencia y la organización de esta unidad.

Atendiendo a esta unidad en particular, es muy importante que las actividades de la misma se desarrollen en el aula de ordenadores del centro. Esta elección

se torna evidente si pensamos en el propio objeto de nuestra unidad, pues no tendría sentido tomar distancia y considerar ajeno a lo que pasa en el aula a aquello que nos rodea y es motivo de nuestra curiosidad y estudio. Por otra parte, al tomar el aula de ordenadores como recurso fundamental de las clases, prescindimos del posible factor discriminatorio que supondría tener que pedir a nuestros alumnos que posean un ordenador con conexión a Internet en casa (y disponible para su uso cuando lo necesiten). Así, la plataforma online que se articule para la recogida de materiales, puesta en común de documentos, etc. será usada en horario escolar por los alumnos (pensamos aquí en plataformas como *Moodle* o *Google Classrooms*, aunque también se puede disponer de herramientas algo más rudimentarias como *Onedrive* o *Google Docs* para compartir archivos).

En cuanto a las actividades realizadas de manera cooperativa, éstas serán orientadas a la investigación, fomentando la autonomía de los alumnos y la crítica a las fuentes de información utilizadas.

Aún con todo, el repaso de las breves explicaciones teóricas que están previstas en la secuenciación puede ser realizado por los alumnos mediante el libro de texto (en el caso de Cantabria, los alumnos tienen garantizado el acceso a este recurso de manera gratuita), considerando a éste únicamente como un material de apoyo más.

6.5 Recursos

Aula de ordenadores del centro

Libro de texto editorial Vicens Vives (García Sebastián, Gatell Arimont, y Riesco Roche, 2016)

Unidad didáctica “Alto al fuego: el negocio de las armas” de Kaidara (Vigna, 2003)

Actividad “Historia de unos vaqueros” de Kaidara (López y Quintana, 2003)

Material de apoyo “Unidad 3 La Revolución Industrial” (CIDEAD, 2016)

6.6 Secuenciación

La unidad se centra en tres ejes o subapartados: 1) La revolución industrial ayer y hoy, 2) Otras aplicaciones de las innovaciones tecnológicas a lo largo de la Historia (Guerra, Propaganda y Salud), 3) Tecnología y Globalización. Estos ejes serán los que guíen la exposición a la que nos hemos referido anteriormente, que es el objetivo final de la misma. Tanto el docente como el alumnado deben tener presente este horizonte a la hora de organizar los tiempos de la misma, pues se han comprometido a realizar la citada exposición en un plazo determinado de antemano.

A modo de orientación, enumeramos a continuación la distribución de las doce sesiones de esta unidad:

Sesión 1

En esta sesión se explica el contenido de la unidad y sus objetivos, así como los criterios de evaluación y calificación que deben ser siempre conocidos por el alumnado. También se comienza a explicar, de manera teórica (sería una de las pocas sesiones con explicación del docente a la manera tradicional, expositiva) la Revolución Industrial, a fin de contextualizar la misma en la Historia de la Humanidad y en la propia época contemporánea. Para ello es preciso incidir en que la Revolución Industrial fue, ante todo, un proceso de cambio en distintos ámbitos de las sociedades humanas y que dicho proceso, aunque con menos impacto que en su momento primigenio (finales del siglo XVIII), continúa hoy en día, modificando patrones culturales, sociales y económicos en todo el planeta.

Para realizar la explicación el docente puede usar las herramientas a su disposición (presentación *powerpoint* proyectada en la clase, material de apoyo y libro de texto).

Finalmente, el docente debe reservar los últimos diez minutos de clase para que los alumnos puedan elaborar un resumen, el cual debe ser incluido en el portafolio personal de cada uno de ellos para su posterior evaluación.

Sesión 2

En esta sesión se retoma la explicación de la sesión anterior durante los primeros minutos, para después explicar la actividad a realizar, en grupos de 4-5

personas, que se desarrollará a lo largo de esta sesión y la siguiente. El objetivo de la misma es que identifiquen algunos efectos de las fábricas y otras industrias a distintos niveles (económico, social o cultural) en la actualidad para, más adelante, comparar éstos con los de la propia Revolución Industrial.

Actividad 1 La industria, hoy: más que fábricas

Apartado 1 La deslocalización

La deslocalización (el establecimiento en distintos lugares, distantes entre sí, de distintas partes del proceso de producción de un producto) es un fenómeno propio de nuestro tiempo y muy vinculado con la globalización económica. Para comprender mejor esto, y por qué nos afecta, de un modo u otro, a todos los habitantes del planeta, es preciso leer el texto “Historia de unos vaqueros” y la noticia adjunta, relacionada con los talleres textiles de Bangladesh (https://elpais.com/internacional/2013/04/26/actualidad/1366975651_363207.html)

Una vez hecho esto, debéis responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las condiciones laborales de los trabajadores de los talleres textiles asiáticos? ¿Son iguales que las de un trabajador cualquiera en Europa? ¿Son justas?
2. ¿Cómo se podría mejorar la situación laboral de estos trabajadores? Puedes poner ejemplos propios o citar algunas soluciones que dan las ONG y asociaciones citadas en el artículo de prensa investigando en sus páginas web
3. Las prendas de ropa no son, ni mucho menos, el único objeto cuyo proceso de fabricación pasa, directa o indirectamente, por varios países. Nombrad al menos dos ejemplos más de bienes materiales que ejemplifiquen el fenómeno de la deslocalización (podéis utilizar recursos en red, siempre que cuenten con el visto bueno del profesor)

Apartado 2 La contaminación

Otro de los problemas más destacados de la industria en la actualidad es su compromiso más que limitado con el medioambiente. Podríamos apuntar a varias fuentes causantes de la contaminación del planeta a distintos niveles:

emisiones CO₂, vertidos en ríos, radiación causada por la energía nuclear, entre otras. No obstante, hay un elemento, presente en nuestra vida cotidiana, que es muy perjudicial para el planeta: el plástico. Aunque tiene algunas cualidades positivas para el consumidor, tiene dos grandes defectos: tarda millones de años en degradarse por completo, y su producción también es nociva para la Tierra.

Para completar este apartado debéis responder a estas dos preguntas: ¿es conveniente aceptar los daños a largo plazo a cambio de seguir produciendo en masa este material? ¿existen otras soluciones que respeten el medioambiente y que a la vez cubran las necesidades de los consumidores?

Para responder a las preguntas se citan a continuación algunos recursos, aunque se pueden añadir otros:

<https://www.plasticseurope.org/es/about-plastics/what-are-plastics/history>

https://www.nationalgeographic.com.es/temas/planeta-o-plastico?_page=2#actualidad

<https://es.greenpeace.org/es/trabajamos-en/consumismo/plasticos/>

https://elpais.com/tag/bolsas_plastico/a/

Sesión 3

Esta sesión se dedica a terminar la actividad realizada en la sesión anterior, que debe ser entregada al finalizar esta clase. De los resultados, debidamente revisados por el docente, de las investigaciones se obtendrán los primeros paneles para nuestra exposición.

Sesión 4

Es momento de situar los hallazgos científicos y tecnológicos en contextos amplios y conectar con algunas cuestiones de carácter ético y humanitario desde el punto de vista crítico. Para ello conviene que los alumnos tengan en cuenta primero algunos de los hitos que marcan la Historia Contemporánea y su ubicación en el tiempo, antes de centrarse en el objetivo principal del segundo de los ejes de nuestra unidad. No obviamos el hecho de que no podrán aún explicar con claridad todas las causas y consecuencias de los mismos, pero sí que tendrán una noción general suficiente como para poder afrontar la tarea.

En esta sesión el docente debe presentar ante el alumnado un eje cronológico claro con dichos acontecimientos clave de la Historia Contemporánea, pues la realización de un ejercicio similar será de vital importancia para acometer con éxito la tarea que se va a encargar en las dos sesiones siguientes. Dicho eje debe ser elaborado en alguna herramienta de código abierto o de libre acceso, a fin de facilitar la elaboración de la tarea por parte de los estudiantes, como, por ejemplo, *Presentaciones de Google*.

Como ya se señaló en la primera sesión, los alumnos deben realizar antes de finalizar este tipo de sesiones expositivas un breve resumen a fin de afianzar lo aprendido en dicha clase (siempre dentro del tiempo de la misma y no como tarea).

Sesiones 5 y 6

De nuevo, los alumnos se enfrentan, en grupo, a la tarea investigativa, con una nueva actividad que se desarrolla en dos sesiones.

Actividad 2

En esta ocasión, cada grupo debe escoger algún descubrimiento científico o avance tecnológico de los que se proponen a continuación, ubicarlo correctamente en una línea temporal más amplia que abarque toda la época Contemporánea y citar algunas de sus implicaciones más importantes para la sociedad.

Así, cada grupo deberá de coordinarse para elaborar un cartel (aunque hecho en formato digital) en el que se encuentren los elementos antes mencionados y presentar sus hallazgos ante la clase.

Los avances científicos o tecnológicos relevantes sobre los que se puede investigar son: la radio, la televisión, las armas de fuego, las armas químicas como el gas mostaza o la vacunación como medio para prevenir enfermedades. Se ha tratado de ofrecer “inventos” que hayan tenido o puedan tener usos controvertidos y discutibles (siendo la vacuna el invento más neutro en este sentido).

La radio

A continuación, se ofrecen algunos recursos para conocer más sobre este medio de comunicación:

Vídeo breve sobre la invención de la radio: Academia Play (2016)
https://www.youtube.com/watch?v=V56_P20Xh3U

Vídeo extenso (podéis dividir su escucha en partes iguales) acerca de la propaganda, muy ligada a los medios de comunicación:

(Candelas,2017): https://www.youtube.com/watch?v=C_zk6tASr-U

Para poder explicar mejor la importancia de la radio en la Historia del siglo XX podéis ayudaros de estas preguntas:

- 1) ¿En qué consiste una radio? ¿Cuándo podemos datar su origen?
- 2) ¿Se puede diferenciar la propaganda de la comunicación desinteresada?
En caso afirmativo, ¿cómo?
- 3) Aporta algún ejemplo de mensaje importante que se transmitió en su momento mediante la radio
- 4) ¿Se sigue usando la radio hoy en día? ¿Para qué?

La televisión

A continuación, se ofrecen algunos recursos para conocer más sobre este medio de comunicación:

Extracto de una unidad didáctica en el que se pueden comprender los orígenes de la televisión: (INTEF, 2016)
<http://procomun.educalab.es/es/ode/view/1482461558951>

Vídeo extenso (podéis dividir su escucha en partes iguales) acerca de la propaganda, muy ligada a los medios de comunicación:

(Candelas,2017): https://www.youtube.com/watch?v=C_zk6tASr-U

Para poder explicar mejor algunos de los usos de la televisión que persisten hoy en día y su utilidad para los ciudadanos podéis ayudaros de estas preguntas:

- 1) Según el INE (INE, 2009), el 99,6% tenía, en 2006, un televisor. Considerando este dato, ¿juega la televisión un papel importante, hoy en día, en la formación de lo que se conoce como “opinión pública”?

- 2) ¿Es la televisión neutral desde el punto de vista ideológico? ¿Tienen la cadena pública y las cadenas privadas espacios para poder expresar la pluralidad de opiniones en múltiples aspectos de nuestra sociedad?
- 3) Recoged en el cartel, mediante el uso de imágenes, alguna noticia importante de la Historia Reciente (desde aproximadamente los años 90 hasta la actualidad) que haya sido retransmitida en directo por alguna cadena de televisión.

Las armas de fuego

Aunque las armas de fuego no son invento propiamente de la época contemporánea, el desarrollo de nuevas armas semi-automáticas o automáticas durante los siglos XIX y XX, unido a la proliferación del nuevo tipo de ejército (movilización de toda la población en edad de combatir) y el abaratamiento de sus costes de producción tuvo repercusiones en el negocio de las armas que duran hasta nuestros días. Además, ciertos estados del mundo permiten que los ciudadanos porten armas, lo cual acarrea problemas de seguridad de diversa índole.

A continuación, se ofrecen algunos recursos para el análisis del uso de las armas de fuego:

Recursos de la unidad didáctica “Alto al fuego: el negocio de las armas” de Kaidara (Vigna, 2003)

Noticia acerca de la prohibición de los rifles de asalto en Canadá en el año 2020 (El Mundo, 2020)
<https://www.elmundo.es/internacional/2020/05/01/5eac4bb721efa00f0c8b4637.html>

Texto de la Constitución de los Estados Unidos de América que incluye todas las enmiendas, incluida la segunda, relativa a la posesión de armas, aún en vigor: <https://www.archives.gov/espanol/constitucion> (National Archives,s.f.)

Fragmento del documental “Bowling for Columbine” que trata de dar una explicación al uso indiscriminado de las armas de fuego en Estados Unidos, a raíz de la matanza en el instituto de secundaria de Columbine:

<https://www.youtube.com/watch?v=SDI-atwBzf0> (Minutos 1:14:50.1:22:22)

(Moore, 2002)

Las armas químicas

A continuación, se ofrecen algunos recursos acerca del uso de las armas químicas en guerras durante la época contemporánea:

Página web acerca de las armas químicas, con referencias a los principales tratados internacionales sobre el tema: (OMS, 2004)

<http://helid.digicollection.org/pdf/s8249s/s8249s.pdf>

Noticia sobre el uso de armas químicas en la actualidad (guerra de Siria): (Ferrer,I, 2017)

https://elpais.com/internacional/2018/06/13/actualidad/1528914123_749167.html

Extracto de un artículo de investigación sobre la ciencia y sus implicaciones éticas (Sánchez-Ron, 1995, pp. 131-134)

Las siguientes cuestiones pueden ser de utilidad a la hora de explicar la importancia del (no)uso de las armas químicas, vinculado con frecuencia a la guerra:

- 1) Los ataques con cloro o gas mostaza fueron frecuentes durante la Primera Guerra Mundial. ¿Qué efectos tenían sobre los soldados? (Podéis buscar esta información en el libro de texto, en documentales, etcétera)
- 2) ¿Cuál es la reacción actual de la comunidad internacional cuando se produce un ataque de este tipo sobre la población o sobre las tropas en combate? ¿A qué puede ser debido este cambio con respecto a épocas anteriores?

La vacunación

A continuación, se ofrecen algunos recursos acerca del avance en el campo de la salud pública que supuso el descubrimiento de la vacunación como método para prevenir enfermedades:

Extracto de un libro sobre la historia de la medicina, en el que se explica el origen de la vacuna:

Autor de tan gran hazaña fue el médico inglés Edward Jenner (1749-1823). Oyó éste a una lechera de su tierra natal que las ordeñadoras infectadas por el cow-pox o viruela vacuna quedaban inmunes contra la viruela humana, y concibió la idea de utilizar el hecho como recurso preventivo. John Hunter le incitó a ello, y el 14 de mayo de 1796, tras varios años de observación cuidadosa, Jenner procedió a la primera inoculación experimental en el cuerpo del niño James Phipps. Usó para ello linfa tomada del brazo de una lechera afecta de cow-pox. Pocos días más tarde inoculó a James Phipps pus de viruela humana y pudo comprobar la total inmunidad del niño así «vacunado». El libro *An Inquiry into the Causes and Effects of the Variolae Vaccinae* apareció en 1798, y pronto, tras un breve período de polémicas, la vacunación se impuso en el mundo entero.

La práctica de la variolización preventiva —con linfa de pústulas variolosas humanas: variolización, no vacunación— es antiquísima (China e India antiguas). Corresponde el mérito de haberla introducido en Europa a Lady Wortley-Montague, esposa del embajador inglés en Constantinopla (1721). El tema fue discutido con calor; Voltaire, Bordeu, D'Alembert, Haller y otros abogaron en favor de la inoculación antivariólica. No obstante tal revuelo polémico, el tema de la variolización preventiva se hallaba casi olvidado cuando Jenner comenzó las observaciones antes mencionadas y —en el sentido etimológico de la palabra— ideó su propio método, la «vacunación», nombre que en homenaje a Jenner fue luego propuesto por Pasteur.

En la empresa de propagar universalmente los beneficios de la vacunación antivariólica descuella la expedición organizada por el Gobierno de España en 1803 y dirigida por el médico alicantino Fr. Javier de Balmis (1753-1819). A toda la América hispánica, y por extensión a las islas Filipinas, Cantón y Macao, pudo así llegar la salvadora invención de Jenner. (Laín, 1995, p.377)

Página web que contiene un discurso de la directora de la OMS en 2010, refiriéndose a la respuesta internacional frente a la gripe H1N1, más conocida como “gripe A”, una de las primeras pandemias del siglo XXI: (Chan, 2010) https://www.who.int/dg/speeches/2010/executive_board_126_20100118/es/

- 1) Buscad en el libro de texto (o en otras fuentes) ejemplos de enfermedades comunes dadas en los siglos XIX y XX.
- 2) ¿Por qué, a diferencia de lo que sucedía hace dos siglos, atajamos mejor las enfermedades que consideramos comunes?

- 3) Hay quienes niegan, sin apoyo científico, que las vacunas y otros tratamientos médicos son perjudiciales para la salud: ¿cómo se puede evitar esto?

Sesión 7

En esta “clase” se propone realizar un debate en torno a la cuestión que estamos tratando (los usos de la tecnología y los fines de la ciencia), debate informado pues el alumnado ya ha acometido la labor de recogida de información previa. En este debate, el docente debe también guiar a los alumnos hacia una reflexión que compare la Revolución Industrial con la Revolución Tecnológica en la que vivimos.

Guion para el debate

Esta sesión se puede realizar en el aula de referencia de la clase, siempre y cuando ésta cuente con un ordenador y un proyector. Sería conveniente, en este caso, modificar la estructura tradicional de las aulas (con las mesas y sillas frente al profesor) para dar lugar a una estructura en U, en la cual todos los participantes del debate puedan verse, al tiempo que el docente se sitúa en el centro como moderador del mismo.

Es preciso que todos los alumnos, antes de comenzar el debate, tengan a mano algún tipo de hoja en la que apuntar algunas de las reflexiones que surjan del debate (el docente indicará cuáles son aquellas ideas que merecen ser anotadas, para más tarde ser incluidas en la exposición o bien en el portafolio, a modo de repaso de lo ya aprendido).

Puede ser muy útil para comenzar con el debate visualizar un breve fragmento del vídeo del programa Metrópolis que ejemplifica, de la mano de algunas obras expuestas en la Bienal de Venecia del año 2019, algunas de las cuestiones éticas en relación con la tecnología (Pallier, 2019). También se pueden leer las citas de la última página de la unidad didáctica “Alto al fuego: el negocio de las armas” o el artículo de Sánchez Ron acerca de la ciencia y la ética (Sánchez-Ron, 1995). Dichos recursos apuntan hacia reflexiones diferentes sobre el rumbo de la tecnología y las consecuencias negativas para la sociedad, en diferentes ámbitos y desde perspectivas distintas.

Para comparar la Revolución Industrial y la nueva Revolución Tecnológica podemos utilizar cuestiones que son comunes, como la nueva concepción del tiempo, y diferencias, como la actitud frente a las máquinas o las condiciones laborales, entre otros muchos aspectos que puedan surgir a lo largo de la conversación.

Algunas preguntas para comenzar el debate pueden ser:

- ¿Qué actitudes pueden adoptar los artistas frente a la ciencia?
- ¿Ha traído la ciencia siempre el progreso feliz de la Humanidad, o por el contrario ha habido momentos en los que determinadas personas o grupos la han utilizado para sus propios fines e intereses?
- ¿Qué podemos hacer como consumidores de tecnología en nuestro tiempo para evitar algunos de los perjuicios que están unidos a dicho consumo?
- ¿Hay similitudes entre la Revolución Industrial y la nueva Revolución Tecnológica? Por ejemplo, ¿afecta a todos por igual? ¿sigue siendo la contaminación un problema? ¿han surgido nuevos problemas relacionados con el medio ambiente?

Sesiones 8 y 9

Siguiendo la mecánica ya habitual, cada grupo debe escoger un tema de los que el docente propone para posteriormente analizar, mediante el uso de imágenes, vídeos y otros recursos (también a través de textos), los usos de los últimos avances en tecnología. De esta manera, se tratan dos cuestiones fundamentales. La primera se aproxima a cómo la tecnología afecta a la conexión y comunicación entre personas de distintas partes del mundo. La segunda tiene que ver con las dificultades y posibles “malos usos” de las tecnologías y sus consecuencias para toda la Humanidad, teniendo así en cuenta que los últimos esfuerzos en estos campos repercuten notoriamente en una parte o en toda la población del planeta.

Actividad 4

A continuación, se presentan los temas sobre los que se puede trabajar en esta actividad. A diferencia de las actividades anteriores, en esta únicamente se

proporcionan algunos conceptos o subtemas que pueden ser de utilidad para los alumnos. De esta manera, se intenta despertar la curiosidad de los alumnos por los temas y, sobre todo, se trata de fomentar que, cuando se topen con algo que desconocen fuera del centro educativo, su primera reacción sea la de tratar de buscar información fiable al respecto y no dejarse guiar por una opinión (o la primera opinión que aparezca). En esta última actividad puede que sea más necesario que en otras ocasiones que el docente intervenga en ocasiones para controlar que dicho proceso se lleve a cabo de manera adecuada, inspeccionando la información que se maneja y su origen.

Inteligencia Artificial (arte e inteligencia artificial, *machine learning*, *Alphazero*, *Deep Blue* vs Kaspárov)

Fake news (bulo, *fact-checking*, efecto “cámara de eco”)

Redes sociales y su vinculación con movimientos sociales y políticos (Primavera árabe, *Black Lives Matter*, Hong Kong)

Usos de los ordenadores personales (Educación a distancia, Teletrabajo, *Criptomonedas*)

Privacidad y seguridad en la red (*Big Data*, *Cambridge Analytica* y *Facebook*)

Sesiones 10 y 11

Con la inestimable ayuda de los compañeros docentes de las asignaturas citadas anteriormente (a la que animamos que se sumen también las familias), los alumnos deben reflejar lo aprendido y lo realizado en clase en sendos paneles informativos y otros soportes y medios, como las citas a obras de arte contemporáneo que ya señalamos en otro apartado.

Sesión 12

Más que una clase, esta hora se dedica a exponer los resultados ante la comunidad. Podría ser una buena idea invitar a las familias a que participen en esta actividad como “visitantes” de la exposición.

6.7 Criterios de evaluación

A continuación, presentamos algunos estándares de aprendizaje de la actual ley educativa vigente en Cantabria (Decreto 38/2015), adaptados al enfoque particular de nuestra unidad didáctica:

1. Describir los hechos relevantes de la Revolución Industrial y su encadenamiento causal
2. Criticar la noción de “progreso” en relación a la evolución de las sociedades
3. Elaborar un eje cronológico con los principales avances científicos y tecnológicos de los siglos XIX y XX, valorando sus usos dentro del contexto histórico al que pertenecen
4. Identificar algunos de los cambios fundamentales que supone la revolución tecnológica
5. Comparar la Revolución Industrial con los avances tecnológicos actuales y su implicación en distintos ámbitos (social, económico, cultural, etcétera)

6.8 Criterios de calificación

A continuación, se concreta el porcentaje asignado a cada una de las herramientas de evaluación previstas en esta unidad:

Trabajo en el aula y participación (60% valoración del trabajo y de las intervenciones en el aula, 10% coevaluación por parte de los compañeros en dicho trabajo): 70%

Portafolio (anotaciones del debate, reflexiones, pequeñas tareas dentro del aula como pueden ser resúmenes de algunas partes de las explicaciones, entre otras): 30%

6.9 Cuadro-resumen de la unidad

Para resumir de manera más visual la vinculación entre las ideas clave, las sesiones y las actividades, presentamos la siguiente tabla:

Ideas clave	Criterios de evaluación	Sesiones	Actividades
El progreso de las sociedades, en sus distintos ámbitos, no es lineal. Cada etapa tiene cambios y continuidades. La Revolución Industrial es uno de los momentos fundamentales de la Historia Contemporánea	1. Describir los hechos relevantes de la Revolución Industrial y su encadenamiento causal	Sesión 1	
La Revolución Industrial tuvo efectos que aún pueden percibirse hoy en día, en muy distintos ámbitos y escalas	5. Comparar la Revolución Industrial con los avances tecnológicos actuales y su implicación en distintos ámbitos (social, económico, cultural, etcétera)	Sesiones 2-3	Actividad 1
La Revolución Industrial se apoyó en la ciencia, la cual siguió impulsando avances que mejoraron la calidad de vida de las personas y el progreso tecnológico de la Humanidad durante todo el siglo XX hasta nuestros días	3. Elaborar un eje cronológico con los principales avances científicos y tecnológicos de los siglos XIX y XX, valorando sus usos dentro del contexto histórico al que pertenecen	Sesiones 4-6	Actividad 2
La ciencia no es siempre neutral. En ocasiones, los avances científicos y tecnológicos pueden utilizarse con fines éticos discutibles o directamente rechazables	2. Criticar la noción de “progreso” en relación a la evolución de las sociedades 5. Comparar la Revolución Industrial con los avances tecnológicos actuales y su implicación en distintos ámbitos (social, económico, cultural, etcétera)	Sesión 7	Actividad 3
La cuestión de los usos de los avances científicos y tecnológicos no pertenece al pasado, sino que sigue presente en la actualidad	4. Identificar algunos de los cambios fundamentales que supone la revolución tecnológica	Sesiones 8-9	Actividad 4
La crítica y la reflexión son el primer paso hacia la acción que nos permita denunciar aquellos usos inmorales que afectan a toda la sociedad	4. Identificar algunos de los cambios fundamentales que supone la revolución tecnológica	Sesiones 10-12	Actividad 5: Exposición

6.10 Evaluación de la unidad didáctica

La evaluación de la práctica docente es otro de los aspectos a menudo olvidados en la planificación de las asignaturas. Siguiendo con lo expuesto en relación a la importancia de la voz del alumnado en otro apartado de este trabajo, tomaremos muy en cuenta la evaluación del proceso según los propios alumnos. Así, el docente elaboraría un cuestionario para los alumnos (anónimo, por supuesto) con preguntas como: ¿Conoces mejor que antes las implicaciones de la tecnología y la industrialización? ¿Te ha resultado útil esta unidad para comparar cómo vives tú en relación con otros ciudadanos de otros países? ¿Qué es lo que más te ha resultado interesante? ¿y lo que menos? ¿Ha cambiado tu visión de la tecnología y el “progreso” después de estos días?

La reflexión acerca de la propia práctica docente también debe ser llevada a cabo por el mismo profesor quien, de manera autocrítica, deberá juzgar cuáles han sido las fortalezas que han permitido el desarrollo de la unidad, así como las barreras que hayan podido encontrarse en el proceso y que deban ser tenidas en cuenta en próximos cursos a la hora de aplicar la misma unidad didáctica.

6.11 Anexos a la unidad didáctica

6.11.1 Herramientas de evaluación

En este subapartado aparecen reflejados algunos ejemplos de las herramientas de evaluación que el docente que quiera aplicar la unidad debe seguir para dar una evaluación objetiva y, por lo tanto, justa, a los esfuerzos de sus alumnos. Además, y de acuerdo a lo indicado en la legislación autonómica que regula este aspecto (Orden ECD/18/2016) de la educación, se tiene muy presente el aspecto continuo de la evaluación, juzgando no sólo los resultados finales, sino el proceso de aprendizaje llevado a cabo por cada alumno.

Debido a nuestra elección a la hora de priorizar el Aprendizaje Cooperativo como metodología activa en el aula, encontramos diferentes dificultades y esfuerzos añadidos frente a la evaluación tradicional, basada únicamente en pruebas específicas de evaluación (los exámenes). Dichas dificultades han sido señaladas por el Colectivo Cinética y no detallaremos aquí todas ellas (García y Zariquiey, s.f. c). Simplemente comentaremos que dichas dificultades pueden resumirse en la aparentemente difícil compaginación entre la evaluación

individual de cada miembro de un equipo, la evaluación general del grupo y la evaluación de la cooperación entre los miembros del equipo. Esto se puede resolver si tomamos referencias de cada una de las evaluaciones que hemos de aplicar y si lo hacemos con frecuencia, evitando sólo evaluar la producción final del grupo. Para ello, podemos servirnos de distintos instrumentos de evaluación, adaptados a nuestra unidad pero que toman como base aquellos ofrecidos por el Colectivo Cinética (García y Zariquey, s.f. d), como son las rúbricas o las escalas de Likert.

Rúbrica para la evaluación del debate				
Grado de competencia adquirido				
Aspectos que se analizan	Excelente	Bueno	Regular	Bajo
Dominio del tema	Domina el tema y conoce los conceptos clave, apoyándose en lo explicado/trabajado en clase o en casa.	Conoce los conceptos clave, aunque puede que no los utilice siempre de manera correcta.	Apenas conoce el tema, pese a que el mismo se ha trabajado en clase.	No conoce el tema.
Calidad del discurso y de la dialéctica	El discurso se desarrolla de manera fluida. El alumno responde a las preguntas de sus compañeros de manera acertada y, si la situación lo requiere, elaborada.	El discurso se desarrolla con cierta dificultad (muchas pausas, repetición de la misma idea, etcétera). Las respuestas a las preguntas son escuetas y/o incompletas.	El discurso se desarrolla de manera poco fluida. Las respuestas son en muchas ocasiones monosilábicas.	No existe discurso (ideas inconexas, irrelevancia de las ideas con respecto al tema).
Uso del vocabulario técnico	El alumno domina el vocabulario técnico, de carácter científico, propio del tema, haciendo un uso apropiado del mismo.	Conoce algunas palabras propias del tema tratado, pero también se refiere a los conceptos con sus propias palabras	Mal uso del vocabulario científico/desconocimiento del mismo.	No usa vocabulario científico/técnico.

Ejemplo de escala de Likert utilizado para la coevaluación dentro los grupos de trabajo cooperativo:

Equipo:	Alumno/a:			
Compañero/a que vas a evaluar:				
Valora del 1 (nunca) al 4 (siempre) la actitud del compañero/a al que evalúas a continuación				
Escucha y respeta las opiniones del resto de compañeros	1	2	3	4
Respeto al profesor	1	2	3	4
Sabe reconocer los errores propios y aconseja a sus compañeros de manera correcta	1	2	3	4
Realiza las tareas asignadas por el profesor	1	2	3	4
Cumple con su rol dentro del equipo	1	2	3	4
Ayuda en todo lo posible para facilitar el cumplimiento de la tarea común	1	2	3	4
Comprende a los compañeros y sus distintos ritmos a la hora de aprender	1	2	3	4

7 Conclusiones

A lo largo de este trabajo, hemos demostrado, siguiendo las opiniones de los expertos, que otra forma de entender la educación no es sólo posible, sino necesaria. La novedad constante y la incertidumbre ante el futuro agitan a todos los individuos, los cuales, a menudo, se encierran en sí mismos. Por otro lado, la globalización ha traído de la mano no sólo una comunicación instantánea entre todos y cada uno de los habitantes del planeta, sino que también ha reflejado un aspecto que hasta entonces permaneció oculto y silenciado: las comunidades políticas, las sociedades, son diversas (pese a los constantes intentos de unificación y “normalización”). En esta encrucijada social entre el individualismo y la “apertura de fronteras” de la comunidad se encuentra la educación, que debe decidir, mediante la interiorización o no de nuevos enfoques, si continúa encerrada en sí misma o se adapta a los nuevos tiempos. Entre esos enfoques destaca, por su utilidad formativa, la Educación para la Ciudadanía Global, pues atiende a una función clave: formar ciudadanos en el seno de un mundo global, interconectado.

Esos ciudadanos deben ser conscientes de los cambios que hemos comentado más arriba, de las desigualdades presentes en el conjunto de la Tierra en diferentes dimensiones y deben adoptar una posición comprometida respecto a los mismos, con capacidad de cambio. Desafortunadamente, la escuela a menudo no se ocupa de estas cuestiones y dirige su mirada hacia el mercado laboral y el “rendimiento escolar”, como si las aulas fueran fábricas de trabajadores. La consecuencia de esto es que se está educando a unas generaciones que, más que aspirar al cambio, esperan a que algo ocurra, a que el mundo cambie por sí solo, impotentes ante los grandes poderes, pues no creen que tengan capacidad para ello. Educar en que una comunidad, por pequeña que sea, tiene los medios para cambiar lo que ocurre en su entorno (a una escala reducida, lógicamente, pero capital para cualquier reforma en las formas de pensar y actuar de todos) es, no sólo una manera de contribuir a crear un mundo más justo, sino una educación en una verdadera democracia participativa, en la que sus miembros tienen voz y voto en los asuntos que les atañen directamente.

En este trabajo hemos reflexionado acerca de la forma en que este cambio en la manera de concebir la escuela se puede llevar a cabo de manera práctica, desde la formación del profesorado hasta una clase de ESO, atendiendo a la participación del alumnado y a los enfoques cooperativos y no competitivos como algunas de las “nuevas” (no tan nuevas) ideas que pueden mejorar la calidad de la institución (entendiendo por calidad la mejora de la sociedad y la implicación de sus miembros en la justicia social). La unidad didáctica que hemos presentado sería la manifestación última de las ideas que defendemos, dentro del actual currículo, que consideramos muy restrictivo (sobre todo si lo comparamos con otros que estuvieron vigentes también en España hace sólo unas décadas). Dicha unidad pretende hacer reflexionar a los alumnos sobre cuestiones universales, como las desigualdades económicas, las consecuencias de la industrialización en el medio ambiente o las funciones de los medios de comunicación, dentro del contexto de la inquietud de los jóvenes por los avances tecnológicos y científicos actuales.

Con todo, la idea principal de este trabajo es que la educación debe servir como medio para la concienciación de los ciudadanos en valores democráticos y en la necesidad de tener siempre en cuenta que no todos los habitantes del planeta viven en las mismas condiciones, y que dichas condiciones pueden y deben cambiar.

8 Bibliografía

Academia Play (Canal de Youtube) (2016) *Historia de la radio* [Vídeo]
Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=V56_P20Xh3U

Argabay, M., Celorio, G. y Celorio, J. (2009) *Educación para la Ciudadanía Global. Debates y desafíos*. País Vasco: Hegoa.

Beane, J.A. (2005) *La integración del currículum*. Madrid: Morata

Calvo, A. (2017) The state of development education in Spain: Initiatives, trends and challenges. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 9 (1), 18-32. DOI 10.18546/IJDEGL.9.1.03.

Candelas, M. (2017) *Historia de la propaganda* [Vídeo, podcast de audio]
Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=C_zk6tASr-U

Centro de Investigaciones Sociológicas (2011) *Distribuciones marginales. Cultura política de los jóvenes. Estudio nº 2919. Noviembre 2011*. Recuperado de
http://www.cis.es/cis/opencm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=13024

Chan, M. (2010) *Los avances en la salud pública durante la última década y los desafíos por venir* [Página web] Recuperado de
https://www.who.int/dg/speeches/2010/executive_board_126_20100118/es/

CIDEAD (2016) Geografía e Historia 4º ESO. Unidad 3. La Revolución Industrial [Material didáctico] Recuperado de <https://intef.es/recursos-educativos/recursos-para-el-aprendizaje-en-linea/recursos/secundaria-y-bachillerato/>

Claverol, M. y Florensa, M. (2015) *La democracia más allá de las urnas*. Recuperado del sitio web de Kaidara
<https://www.kaidara.org/coleccion/globalexpress/>

De Alba Fernández, N. (2007) ¿Qué ciudadanía? ¿Qué Educación para la Ciudadanía? En Ávila Ruiz, R.M., López Atxurra, R. y Fernández de Larrea, E. (eds.) *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Decreto 38/2015, de 22 de mayo, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Cantabria, BOC extraordinario núm 39 (2015)

El Mundo (1 de mayo de 2020) *Canadá anuncia la prohibición de 1.500 modelos de armas de asalto*. Recuperado de <https://www.elmundo.es/internacional/2020/05/01/5eac4bb721efa00f0c8b4637.html>

El País (s.f.) *Bolsas Plástico*. [Página web] Recuperado el 20-07-2020 de <https://elpais.com/noticias/bolsas-plastico/>

Fernández Enguita, M. (1991) El aprendizaje de lo social. *Educación y sociedad*, 8, pp. 7-24

Ferrer, I. (13 de junio de 2017) La OPAQ ve “muy probable” el uso de gas sarín y cloro en Siria en marzo de 2017. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/internacional/2018/06/13/actualidad/1528914123_749167.html

Galarraga Gortázar, N. (28 de abril de 2013) El derrumbe en Bangladesh eleva la presión sobre firmas textiles occidentales. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/internacional/2013/04/26/actualidad/1366975651_363207.html

García Ruiz, C. (2007) Ciudadanía global y educación. Un reto para la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Ávila Ruiz, R.M., López Atxurra, R. y Fernández de Larrea, E. (eds.) *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

García Sebastián, M., Gatell Arimont, C. y Riesco Roche, S., (2016). *Geografía e Historia*. Vicens Vives, 2 vol.

García Urbina, I. (2015). Educación y ciudadanía. Un análisis del modelo educativo que se transmite a la juventud desde la educación actual. (Trabajo fin de máster). Recuperado de <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/7783/GarciaUrbinalker.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

García, S. y Zariquiey, F.(s.f. a) *10 técnicas cooperativas para empezar en ESO-Bachillerato*, Colectivo Cinética. Recuperado de <https://www.colectivocinetica.es/media/colectivo-cin%C3%A9tica-10-t%C3%A9cnicas-para-empezar-en-eso-y-bachillerato.pdf>

García, S. y Zariquiey, F.(s.f. b) *Secuencia de implantación de aprendizaje cooperativo en Educación Primaria y Educación Secundaria*, Colectivo Cinética. Recuperado de <https://www.colectivocinetica.es/media/colectivo-cin%C3%A9tica-secuencia-implantaci%C3%B3n-para-primaria-y-secundaria.pdf>

García, S. y Zariquiey, F.(s.f. c) *Calificamos la cooperación*, Colectivo Cinética. Recuperado de https://www.colectivocinetica.es/media/cinetica_calificamos_cooperacion.pdf

García, S. y Zariquiey, F.(s.f. d) *Evaluamos la competencia para cooperar del alumnado*, Colectivo Cinética. Recuperado de https://www.colectivocinetica.es/media/cinetica_evaluamos_competencia_cooperar_alumnado.pdf

Gómez Rodríguez, A.E. (2007) *La metodología didáctica. Cuadernos de pedagogía*, 366, 76-77

Greenpeace (s.f.) *Plásticos*. [Página web] Recuperado el 20-07-2020 de <https://es.greenpeace.org/es/trabajamos-en/consumismo/plasticos/>

Hall, C. y Thomson, P. (2007) Creative Partnerships? Cultural policy and inclusive arts practice in one primary school. *British Educational Research Journal*, 33 (3), 315-329

INE (2009) *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares. Años 2009*. Recuperado de <https://www.ine.es/prensa/np570.pdf>

INTEF (2016) *Medios de comunicación audiovisual: Televisión* [Recurso educativo] Recuperado de <http://procomun.educalab.es/es/ode/view/1482461558951>

Intermón Oxfam (s.f.) *Kaidara*. [Página web] Recuperado el 20-07-2020 de <https://www.kaidara.org/>

Laín Entralgo, P. (1978) *Historia de la medicina*. Barcelona: Salvat

Larmer, J. y Mergendoller, J.R. (2010) The Main Course, Not Dessert. *Buck Institute for Education*, 1-4.

López, M. y Quintana, V. (2003) *Historia de unos vaqueros* Recuperado del sitio web de Kaidara <https://www.kaidara.org/recursos/historia-de-unos-vaqueros/>

Luque, A. (2011) El enfoque transversal en Educación para el Desarrollo. Educar para la ciudadanía global con proyectos centrados en problemas socialmente relevantes. En Celorio, G. y López de Munain, A. (coords.) *Educación para la ciudadanía global. Estrategias de acción educativa*. País Vasco: Hegoa

National Archives (s.f.) *La Constitución de los Estados Unidos de América 1787* [Página web] Recuperado de <https://www.archives.gov/espanol/constitucion>

National Geographic España (s.f.) *Planeta o plástico*. [Página web] Recuperado el 20-07-2020 de https://www.nationalgeographic.com.es/temas/planeta-o-plastico?_page=2#actualidad

Martínez Bonafé, A. (2011) Una mirada al mundo desde la clase de geografía. Mediando entre las ciencias sociales y el alumnado de 3º de ESO. En Celorio, G. y López de Munain, A. (coords.) *Educación para la ciudadanía global. Estrategias de acción educativa*. País Vasco: Hegoa

Mcluhan, M. (1973) *La comprensión de los medios como las extensiones del hombre*. México: Diana.

Merchán Iglesias, F.J., Duarte Piña, O. y De Alba Fernández, N. (2012) La enseñanza de la Historia como formación para la participación ciudadana. En De Alba Fernández, N., García Pérez, F.F. y Santiesteban Fernández, A. (eds.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Volumen 1. Sevilla: Díada Editora.

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020) *Nivel de formación, Formación permanente y Abandono: Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa* [Página web] Recuperado el 17/03/2020 de <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/mercado-laboral/epa.html>

Moore, M. (2002) *Bowling for Columbine* [Documental] Recuperado el 29-09-2020 de <https://www.youtube.com/watch?v=SDI-atwBzf0>

OMS (2004) Respuesta de la salud pública a las armas biológicas y químicas. Guía de la OMS. Segunda edición. Colombia: Organización Panamericana de la Salud. Recuperado de <http://helid.digicollection.org/pdf/s8249s/s8249s.pdf>

Orden ECD/18/2016, de 9 de marzo, por la que se establecen las condiciones para la evaluación, promoción y obtención del título en Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Cantabria, BOC núm 53 (2016)

Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. BOE núm 25 (2015)

Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la Historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, 11-42.

Pagès, J. (2019) Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro *REIDICS. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 5-22. DOI:<https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>

Pallier, M. (dir.) *Bienal de Venecia 2019 -I: Que vivas tiempos interesantes* (24 de junio de 2019) [Programa de televisión]. Recuperado de <https://www.rtve.es/television/20190618/bienal-venecia-2019-vivas-tiempos-interesantes/1958386.shtml>

Pérez Gómez, A. I. (2007) *Cuadernos de Educación de Cantabria. La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Cantabria: Consejería de Educación de Cantabria

Plastics Europe (s.f.) *El plástico: una historia de más de 100 años de innovación*. [Página web] Recuperado el 20-07-2020 de <https://www.plasticseurope.org/es/about-plastics/what-are-plastics/history>

Polavieja G., A. (14 de enero de 2020) La exposición “Ubinadamu” reflexiona sobre las migraciones en un mundo globalizado. *El diario montañés*. Recuperado de <https://www.eldiariomontanes.es/culturas/exposicion-ubinadamu-reflexiona-20200114211720-ntvo.html>

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, BOE núm 3 (2015)

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, BOE, núm 5 (2007)

Romero, J. (2018): Lo que no suele discutirse en el debate sobre las Humanidades y la Educación democrática. En Breogan, T., Santisteban, A. y Pagés, J.: *Qué está passant al mon. Qué estem ensenyant..* UAB. Barcelona (págs. 33-54)

Rozada, J. M^a (1997). “Los contenidos de la enseñanza de las ciencias sociales: la opción disciplinas- problemas relevantes”. En Rozada, J. M^a: *Formarse como profesor. Ciencias Sociales. Primaria y Secundaria Obligatoria (Guía de textos para un enfoque crítico)* (pp. 229-251). Madrid: Akal.

Rudduck, J. y Flutter, J. (2007) *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.

Ruiz Román, C. (2010) La Educación en la sociedad postmoderna: desafíos y oportunidades. *Revista Complutense de Educación*, 21(1), 173-188

Ruiz-Corbella, M., & García-Blanco, M. (2016). Aprender a ser ciudadano: ¿preparamos a nuestros docentes de Secundaria para una Educación para la Ciudadanía? *Foro de Educación*, 14(20), 177-198. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.020.010>

Sanabria Zaniboni, L.A. (2019) La era del algoritmo: la desinformación como herramienta política. *Sinergias. Diálogos educativos para a transformação social*, 9, 29-44

Sánchez-Ron, J.M. (1995) Ciencia, científicos y guerra en el siglo XX: algunas cuestiones ético-morales. *Isegoría: Revista de filosofía moral y política*, 12, 119-135

Santiesteban, A. (2009) Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 12-15

Santiesteban, A. y Pagès, J. (2007) La educación democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. En Ávila Ruiz, R.M., López Atxurra, R. y Fernández de Larrea, E. (eds.) *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Sapon-Shevin, M. (2007). Celebrar la diversidad, crear comunidad. Un currículo que ensalza las diferencias y construye sobre ellas. En Stainback, S. y Stainback, W. (coord.), *Aulas inclusivas*. Madrid, España: Narcea Ediciones

Tardiff (2004) Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea

Torres, J. (1998) *Globalización e interdisciplinariedad: el curriculum integrado*. Madrid: Morata.

UNESCO (2015) *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO (2016) *Educación para la ciudadanía mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Vigna, S. (2003) *Alto al fuego: el negocio de las armas*. Recuperado del sitio web de Kaidara <https://www.kaidara.org/coleccion/globalexpress/page/2/>